MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES SCIENCES ECONOMIQUES, COMMERCIALES ET DES SCIENCES DE GESTION
DEPARTEMENT DES SCIENCES DE GESTION

Mémoire de Fin D'études

En vue de l'obtention du diplôme de master en sciences de gestion
Option : Audit et Contrôle de Gestion

Thème

Audit des capacités d'apprentissage Cas de la SONATRACH

Réalisé par :

Mr. KHADIR Madjid
Mr. KHELFA El Mahdi

Encadrement d'entreprise :

Mr. L'HOCINEAbdelhamid
Mme:RAHIM Mariem

Dirigé par :

Mr.AMIARHabib

Devant le jury composé de :

Président : Dr SADAOUI Farid, **MCA,à l'UMMTO.**
Rapporteur : AMIAR Habib, **MACA, à l'UMMTO.**
Examinateur : GUEDACHE Khaled **MACA.à l'UMMTO.**

3ème Promotion
Année universitaire 2016/2017

Remerciements

Au terme de ce travail, nous tenons à exprimer notre profonde gratitude et nos sincères remerciements à nos tuteurs de stage au sien de la SONATRACH département Audit Groupe et Conformité.

Mr HOCINE, Mme RAHIM et Mme ZENOUN pour tout le temps qu'ils nous ont consacré, leurs directives précieuses, et pour la qualité de leur suivi durant toute la période de notre stage.

Nous tenons aussi à remercier vivement le directeur du département qui nous à accueilli en stage au sein de son organisme.

Nos profonds remerciements vont à notre encadrant Mme RAHIM qui a accepté d'encadrer nos travaux durant ces mois de stage.

Nos remercions également tout le personnel du groupe SONATRACH pour leurs gentillesses et leur soutien.

Nos remercions également nos professeur Mr TAZIBT, Mr MAHTOUT et Mr KHEFFACHE.

Nos profonds remerciements vont à notre promoteur Mr AMIAR qui a accepté de nous orienté sur tout le long de nos travaux.

Nos plus vifs remerciements à nos parents, notre famille et sur tout Syphax et Mayssa et nos amis O. Thileli, D. Maghnia, K. Tassadit, A. Belaid K. Mokrane.

Nos remerciements vont à toute personne qui a contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce travail.

Dédicace

Nous dédions ce travail :

A la mémoire de nos grands pères.

A la plus belle, la plus sincère et la plus douce des personnes que Dieu a créée.

A celle qui s'est sacrifiée jour et nuit pour notre bonheur et notre réussite.

A la personne que nous aimons le plus.

A nos merveilleuses mères.

La source de tendresse, de force, qui n'a pas cessé de nous encourager.

A celui qui arrive toujours à nous remonter le moral.

A celui qui nous appris a de venir des hommes.

A l'être qui nous est le plus cher.

A nos adorables pères.

Nous vous remercions d'avoir fait de nous les personnes que nous somme devenues en espérant que vous serez toujours fière de nous.

A nos sœurs et frères avec que nous avons grandi et partagé tant de moments et a qui nous souhaitons un avenir radieux et plein de réussite.

Que Dieu vous préserve et vous garde pour nous.

A tous mous cousins et cousines pour leur motivation et encouragement particulièrement.

À Tonton Mourad.

A tous nous amis, avec qui nous avons partagé les moments de stress et de joie.

A toute la 3eme promotion d'audit et contrôle de gestion qu'elle que soit étudiants et professeurs.

A tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

EL Mahdi et Madjid

Liste des abréviations

Abréviations	Significations
ACT	**A**ctivités **C**entrales
ADC	**D**irection **A**udit et **C**onformité
ADG	**D**irection **A**udit **G**roupe
BSD	**B**usiness **D**éveloppement
COM	**C**ommercialisation
DCP	**D**irections **C**orporate
E&P	**E**xploration-**P**roduction
FIN	**F**inances
FT	**F**euille de **T**est
GEPEC	**G**estion **P**révisionnel des **E**mployés et des **C**ompétences
HES	**S**anté, **S**écurité & **E**nvironnement
IFACE	**I**nstitut **F**rançais de l'**A**udit et du **C**ontrôle **I**nternes
IIA	**I**nstitute of **I**nternal **A**uditors
ISI	**I**nformatique & **S**ystème d'**I**nformation
ISO	**O**rganisation **I**nternationale de **N**ormalisation
JUR	**J**uridique
LRP	**L**iquéfaction, **R**affinage et **P**étrochimie
MLG	**M**archés et **L**ogistiques
MPA	**M**odalités **P**ratiques d'**A**pplication
PA	**P**lan **A**nnuel
RDT	**R**echerche & **D**éveloppement
REX	**R**etour d'**E**xpérience
RHU	**R**essources **H**umaines
SPE	**S**tratégie, **P**lanification & **E**conomie
TIC	**T**echnologies de l'**I**nformation et de la **C**ommunication
TRC	**T**ransport par **C**analisations

Liste des figures

Figures	Titres	Pages
Figure N°01	Plan d'action des cas d'action	35
Figure N°02	Les caractéristiques de l'apprentissage par rapport aux buts de l'apprentissage	40
Figure N°03	Structure temporelles de l'apprentissage	46
Figure N° 04	Les sources d'apprentissage	52
Figure N°05	Schéma conceptuel de l'apprentissage organisationnel à travers les alliances.	55
Figure N 06	Modèle d'une organisation apprenante	63
Figure N°07	Les factures qui influencent l'apprentissage	75
Figure N°08	Les conditions d'apprentissage.	91
Figure N°9	Les quatre (4) phases du processus d'apprentissage	92
Figure N°10	Organigramme du groupe SONATRACH.	120
Figure N°11	L'ancien organigramme de la direction audit groupe	122
Figure N° 12	L'organigramme de la direction audit conformité	124
Figure N°13	Lettre de mission	144
Figure N°14	Compte-rendu d'entretien préliminaire avec le management :	146
Figure N°15	Note d'orientation	153
Figure N°16	Réunion d'ouverture	157
Figure N°17	Feuille de test N°1	158
Figure N° 18	Questionnaire d'audit	160
Figure N°19	Compte-rendu d'entretien d'audit	161
Figure N°20	Feuille de teste N°2	162
Figure N°21	Feuille de teste N°3	163
Figure N°22	Feuille de test N°4	164
Figure N°23	Questionnaire d'audit	165
Figure N°24	compte-rendu d'entretien d'audit	166
Figure N°25	Feuille de test N°5	167
Figure N°26	Feuille de test N°6	168
Figure N°27	Feuille de test N°7	169
Figure N°28	Feuille de test N°8	170
Figure N°29	Réunion de clôture de phase de vérification	171

Liste des tableaux

Tableaux	Titres	Pages
Tableau N°01	**Les définitions de l'apprentissage organisationnel**	**16-17**
Tableau N°02	**Recherche et prescription d'actions**	**22**
Tableau N°03	**Vision, tension et apprentissage**	**45**
Tableau N°04	**Echantillon d'outils d'évaluation**	**62**
Tableau N°05	**Les 15 dimensions essentielles d'une entreprise apprenante**	**65**
Tableau N°06	**Les facteurs facilitateurs de l'apprentissage**	**74-75**
Tableau N°07	**La dimension épistémologique de la connaissance**	**80**
Tableau N°08	**la dimension ontologique de la connaissance**	**81**
Tableau N°09	**Référentiel normatif d'audit du processus des capacités d'apprentissage**	**104**
Tableau N°10	**Tableau des risques**	**148-152**
Tableau N°11	**Programme de Travail**	**154-156**

Sommaire

Sommaire

Introduction générale ……09

Chapitre 01 : Approches conceptuelles de l'apprentissage organisationnel……...……....13
Introduction ……14
Section 1 : Vision globale sur le phénomène d'apprentissage organisationnel……..15
Section 2 : De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel……..29
Section 3 : Apprentissage organisationnel autour de trois démontions (objectifs, structures, sources)……..……39
Conclusion …….....58

Chapitre 02 : Audit, levier d'amélioration des capacités d'apprentissage……...…....59
Introduction ……60
Section 1: Les outils d'audit des capacités d'apprentissages……....……..…61
Section 2: Connaissance, compétence comme capacité d'apprentissage…….….79
Section 3 :L'apport de l'audit pour les capacités d'apprentissage……..……92
Conclusion ……...…..111

Chapitre 03 : **Audits du processus formation et apprentissage au sien de la SONTRACH…….……112**
Introduction ……..113
Section1 : Présentation de la société SONATRACH……...…….114
Section 2 : La conduite d'une mission d'audit chez SONATRACH……..…..127
Section 3 : Etude de cas (mission d'audit de la formation et d'apprentissage)……..…138
Conclusion ……177

Conclusion générale ……...……..179
Bibliographie.
Annexes.
Table des matières.

Introduction Générale

L'économie actuelle est caractérisée par un environnement de plus en plus turbulent et en perpétuelle mutation à travers le développement rapide des nouvelles technologies, la mondialisation, les clients de plus en plus exigeants, l'augmentation des incertitudes et des risques, les problèmes d'ordre éthique et plusieurs autres facteurs. Les sciences de gestion de ressources humaines proposent des nouvelles perspectives telles que l'apprentissage organisationnel qui permet de mieux s'adapter à l'environnement et aussi de se transformer et d'améliorer le fonctionnement interne des entreprises.

Apparut depuis les années quatre-vingt-dix (90) comme l'un des aspects d'évolution des entreprises, l'apprentissage organisationnel relève du domaine de l'intelligence économique, domaine qui fait actuellement l'objet de nombreuses attentions puisque les entreprises entrent dans une économie de la connaissance.

Dans le contexte présent, l'apprentissage organisationnel est un enjeu de croissance durable pour l'économie et une des réponses aux objectifs de la compétitivité des entreprises. Il est associé à la capacité dynamique de l'entreprise à développer et à valoriser ses compétences clés pour s'adapter à l'environnement (interne et externe) caractérisé par l'ensemble des pressions et des contraintes.

De ce point de vue, les organisations doivent faire face aux évolutions d'un environnement, toujours plus rapides et souvent imprévisibles, tout en conservant une certaine maîtrise de leurs opérations. Pour cela, les entreprises doivent disposer de la capacité à apprendre efficacement, afin de développer une culture d'apprentissage qui deviendra par la suite un facteur-clé de compétitivité.

Les managers ont besoin de manière croissante d'un système de contrôle interne performant qui leur permet de mieux gérer les activités et les opérations de leurs entreprises. Etant un aspect important de l'entreprise, l'apprentissage organisationnel nécessite lui aussi un système de contrôle qui va lui permettre une amélioration continue et une meilleure contribution à l'atteinte des objectifs.

Pour ce faire, les dirigeants de l'entreprise vont introduire un système d'audit qui va mener l'apprentissage organisationnel, mais aussi l'entreprise, vers l'efficacité et l'efficience. Il représente ainsi un réel outil d'aide à la gestion des entreprises. De là, nous pouvons dire que l'audit rime parfaitement avec performance.

La fonction d'audit va permettre d'améliorer le processus d'apprentissage organisationnel en prenant appui sur les procédures, les lois et les règles de la profession afin d'accroitre les capacités d'apprentissage engendrées par la capitalisation et le partage des connaissances (après leur création) et leur conversion en compétences, puis proposer les recommandations pour une meilleure amélioration de ce processus.

Le rôle de la fonction d'audit est au centre de notre problématique, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de réaliser ce travail qui portera sur l'importance de l'audit à l'amélioration du processus d'apprentissage par le biais de l'audit de la formation pour créer des capacités d'apprentissage et de la valeur ajoutée, A cet effet, notre sujet est présenté comme suit : « L'audit des capacités d'apprentissage »

- **Les objectifs de la recherche**
  - **L'objectif global**

L'objectif global de cette étude et de montrer quelle est l'importance de l'apprentissage organisationnel pour la réussite des entreprise et quelle est la place de l'audit pour une meilleure efficacité du processus des capacités d'apprentissages dans la vie des entreprises.

- **Les objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont nombreux, nous pouvons citer entre autre :

- Attirer l'attention des dirigent sur l'importance de la gestion des connaissances pour l'adaptation des entreprise au changement de l'environnement ;
- Manque de littérature et de travaux universitaires traitant le rapport entre l'audit et l'organisation apprenante ;
- Montrer quels sont les outils dont peut disposer l'entreprise pour transformer les données en information, les informations en connaissance et les connaissances en compétences ;
- Expliquer comment l'entreprise peut avoir un avantage compétitif à partir de l'apprentissage organisationnel ;
- Illustration des différents modèles théoriques qui ont traité le phénomène d'apprentissage organisationnel ;
- Montrer le rôle de la formation dans la transformation des connaissances en compétences ;

L'objectif est donc de savoir comment nous allons arriver à confirmer, via l'audit, la disposition des capacités d'apprentissage au sein des entreprises.

Et comment l'audit de la formation peut contribuer au bon fonctionnement du processus d'apprentissage au sein de l'entreprise. Nous découlons sur la problématique suivante :

- **« Comment peut-on savoir via l'audit du processus formation et apprentissage qu'une entreprise dispose des capacités d'apprentissage et quel est l'apport d'audit pour l'amélioration de celle-ci au sein de l'entreprise ? »**

De cette problématique dérivent les sous questions suivantes :

- Quel est l'apport de l'audit du processus formation et apprentissage sur l'amélioration des capacités d'apprentissage ?
- Comment peut-on inciter le phénomène d'apprentissage organisationnel au sein de l'entité ?
- Comment la conversion des connaissances en compétences devient des capacités d'apprentissage ?
- Quels sont les facteurs qui peuvent influencer et faciliter l'apprentissage organisationnel ?
- Existent-t-ils des outils d'évaluation de l'apprentissage ?
- Comment l'audit de la formation peut être un levier d'apprentissage organisationnel ?

- **Hypothèses**

Pour aborder cette problématique, nous allons examiner les hypothèses suivantes :

- L'apprentissage organisationnel est un processus social d'interaction produisant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. C'est une démarche cognitive, un processus heuristique de compréhension et de créativité qui opère dans un nouveau schéma de connaissances.
- Une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes formes, quel que soit le moyen (connaissances, compréhension, savoir-faire, techniques et pratiques).
- L'entreprise SONATRACH dispose de capacités d'apprentissage.

- **Objectif de l'étude**

L'objectif recherché en traitant ce thème est d'avoir une image claire de l'application de l'audit pour l'amélioration des capacités d'apprentissage en Algérie. Pour illustrer notre travail, nous avons choisi la société SONATRACH comme cas d'étude pratique, d'une durée de stage de cinq (05) mois.

- **L'importance de l'étude**

L'intérêt de cette étude réside dans la clarification du concept d'apprentissage organisationnel et aussi sur le choix des outils qui déterminent si l'entreprise dispose des capacités dynamiques à apprendre pour pouvoir donner une image sur les capacités de l'entreprise.

- **Méthodologie et Organisation de la recherche**

Pour réaliser cette recherche, nous avons opté pour une démarche méthodologique descriptive, une recherche bibliographique dont l'objectif est de décrire tous les aspects théoriques. Dans le souci de compléter les aspects théoriques et de les étayer d'avantage, nous avons jugé utile de présenter un cas pratique.

Enfin pour atteindre les objectifs escomptés, nous avons adopté une démarche structurelle, composée de trois (03) chapitres énumérés comme suit :

- Le premier se porte sur les approches conceptuelles de l'apprentissage dans l'organisation, composé de trois (03) sections : vision globale sur le phénomène d'apprentissage organisationnel, de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel et apprentissage organisationnel autour de trois dimensions (objectifs, structures, sources)
- Le deuxième, est consacré à l'audit, levier d'amélioration des capacités d'apprentissage, composé à son tour de trois (03) sections : les outils d'audit des capacités d'apprentissages, connaissance, compétence comme capacité d'apprentissage et l'apport de l'audit pour l'amélioration des capacités d'apprentissage.
- Le troisième chapitre : traite notre cas pratique en trois (03) sections : présentation générale du groupe SONATRACH et l'organisation de la Direction Audit et Conformité, le déroulement d'une mission d'audit au sein de la société SONATRACH et la dernière section est consacrée à l'audit du processus formation et apprentissage.

Chapitre 01
Approches conceptuelles de l'apprentissage organisationnel

Introduction

La compétitivité de l'entreprises prend une dimension importante, afin de se maintenir sur les marchés l'entreprises utilise leur connaissances pour avoir des avantage compétitif, mais pour pouvoir utiliser ces connaissance il est primordial de mettre en place un système de management des connaissances pour permettre la création et la gestion de celle-ci.

L'apprentissage organisationnel n'est pas un phénomène de mode, mais il s'impose de lui-même comme exigence stratégique, il est aussi une périlleuse mission pour les entreprise qui s'inscrit dans l'économie moderne ou appeler économie de savoir.

Les entreprises qui deviennent des leaders sur les marches ont les connaissances nécessaires au bon moment et en bon endroit et ce fait est l'un des caractéristiques qui distingue entre une entreprise apprenante ou non.

De ce fait la connaissance joue plus que jamais un facteur déterminant de la croissance et le déclenchement de l'apprentissage organisationnel apparait dès lors comme une impérieuse nécessité pour les organisations.

Ce chapitre a pour intérêt l'apprentissage organisationnel et d'expliquer que les organisations sont capables d'apprendre afin de maintenir ou d'augmenter leurs capacités concurrentielles.

Notre objectif est d'éclairer le concept de l'apprentissage organisationnel et ses composantes. L'importance de ce processus dans la vie des entreprises permet à celle-ci d'être apprenante pour une meilleure compétitivité sur le marché.

C'est en se basant sur l'abondante bibliographie consacrée à la matière, qu'il fut possible de cerner le phénomène de l'apprentissage organisationnel et individuel, ses objectifs, sa structure temporelle et ses sources. L'exploitation de ces sources devait permettre de répondre à une série d'interrogations inhérentes au phénomène.

Ce chapitre n'a pas la prétention d'apporter une définition définitive de l'apprentissage organisationnel car ce concept est toujours en évolution. Nous pouvons, à ce stade, énoncer quelques éclaircissements et ces dimensions par la conjonction des trois (03) sections :

- Vision globale sur le phénomène d'apprentissage organisationnel ;
- De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel ;
- Apprentissage organisationnel autour de trois dimensions (objectifs, structures, sources).

Section 1 : Vision globale sur le phénomène d'apprentissage organisationnel

L'apprentissage organisationnelle a suscité plusieurs débat et contradiction, mais aussi sa réalisation est complexe afin qu'une organisation puise le réaliser le manageur est dans l'obligation d'avoir une vision globale de l'apprentissage organisationnel.

Dans cette section nous vous listerons et essayons d'éclairer en profondeur tous les concepts liés à l'apprentissage organisationnel, les approches clés de l'apprentissage organisationnel et les niveaux d'apprentissage.

1.1. Apprentissage organisationnel

Si on s'en tient au grand nombre d'études directement consacrées à l'apprentissage organisationnel, il paraît légitime aujourd'hui de le considérer comme un objet majeur des études organisationnelles trouvant sa place à côté d'autres grands thèmes de recherche comme l'innovation, le transfert de technologie le changement organisationnel ou l'adaptation à l'environnement. « Dans une perspective plus managériale, l'apprentissage organisationnel peut être conçu comme un facteur essentiel déterminant la compétitivité de l'entreprise lui permettant de distancer ses concurrents »[1].

La complexité de l'environnement et la nécessité de bonnes capacités d'adaptation expliquent cet intérêt pour l'apprentissage organisationnel. Cette nécessité pousse les entreprises à faire appel à diverse moyens tels que le développement des compétences, et ce à travers l'acquisition, transformation, diffusion et mémorisation (mobilisation) des connaissances construites par plusieurs processus ou fonctions comme la formation continue au sein de l'entreprise, les systèmes de contrôle (l'audit), les normes, les procédures, les habitudes et les routines etc…

Il semble qu'aujourd'hui, la compétitivité de l'entreprise, ne passe plus seulement, comme dans le modèle développé par M. PORTER[2], par une bonne maîtrise des relations avec les différents partenaires de la filière économique, mais, qu'elle exige un travail de l'organisation sur elle-même, sur ses succès et ses échecs, sur ses compétences et ses connaissances. L'entreprise idéale serait dès lors une « organisation apprenante » « P. M. SENGE, 1991 »[3]. L'apprentissage serait un facteur déterminant de la réorientation stratégique et de la compétitivité de l'entreprise. Ces diverses réflexions expliquent les grandes

[1] CH. FILLOL, L'entreprise apprenante : *Le knowledge management en question ?*, éd. L'Harmattan, Paris, 2009. PP. 34-47.

[2] M. PORTER, Célèbre pour son analyse de la façon dont une entreprise peut obtenir un avantage concurrentiel (ou avantage compétitif) en maîtrisant mieux que ses concurrents les forces qui structurent son environnement concurrentiel, *l'avantage concurrentiel : comment devancer ces concurrents et maintenir son avance*, éd. DONUD, Paris.1990.PP. 67-81.

[3] P. M. SENGE et A. GAUTHIER Professeur de management et auteur américain, directeur du Center for Organizational Learning (Centre pour les organisations apprenantes) du MIT (Massachusetts Institute of Technology) Sloan School of Management, *La cinquième discipline : l'art et la manière des organisations qui apprennent*, éd. First, Paris, 1991, PP. 134-142.

orientations de la littérature consacrée à l'apprentissage organisationnel. D'une part, des travaux académiques traitant essentiellement des processus d'apprentissage, qui sont généralement théoriques et lorsqu'elles sont empiriques, demeurent essentiellement descriptives; d'autre part, il existe un pan important de la littérature de nature plus managériale, consacré à l'entreprise apprenante. Ces travaux se veulent plus prescriptifs et s'efforcent de dégager des méthodes et des règles applicables par l'entreprise afin de faciliter les processus d'apprentissage et, au final, d'améliorer les résultats de l'entreprise et sa position concurrentielle.

Il faut bien avouer que la notion d'apprentissage organisationnel demeure problématique et difficile à définir. « Dans sa définition large, l'apprentissage organisationnel correspond au processus collectif assurant la création et l'acquisition des connaissances »[4]. Diverses théories comportant des définitions jalonnent la littérature, en matière. Dans un souci de clarté et de synthèse, nous présentons les principales définitions dans le tableau suivant :

Tableau N°01 : Les définitions de l'apprentissage organisationnel

Auteurs	Définitions
CYERT et MARCH (1963)	▪ Adaptation de l'organisation à son environnement.
ARGYRIS et SCHON (1978)	▪ Processus par lequel les membres d'une organisation détectent des erreurs et les corrigent en modifiant leur théorie d'action. ▪ Une organisation apprend lorsqu'elle acquiert de l'information sous toutes ses formes, quel que soit le moyen (connaissances, compréhension, savoir-faire, techniques et pratiques).
DUNCAN et WEISS (1979)	▪ Connaissances des liens de causalité entre les actions de l'entreprise et les réactions de l'environnement.
KOLB (1984)	▪ Création de savoirs à partir de l'action organisationnelle.
FIOL et LYLES (1985)	▪ Processus d'amélioration des actions grâce à des connaissances nouvelles permettant une compréhension approfondie de l'entreprise et de l'environnement.
BENNIS et NANUS(1985)	▪ Moyen par lequel l'organisation accroît son potentiel de survie grâce à sa capacité de négocier les changements de l'environnement.
HUBER (1991)	▪ Processus par lequel une unité de l'entreprise (personne, service, groupe) acquiert des savoirs potentiellement utiles à l'organisation et grâce auquel l'entreprise élargit son répertoire de comportements possibles.

Source : Etabli par nous même à partir de nos lectures des ouvrages de L. FREDERIC (2000), PP. 36-38. & C. FILLOL (2009), PP. 51-52.

[4] L. FREDERIC, *Processus d'apprentissage organisationnel et partages de Compétences _a l'occasion d'une fusion*, thèse de doctorat, EHEC, Paris, 2000. P. 36.

Suite tableau *N°01* : Les définitions de l'apprentissage organisationnel

GARVIN (1993)	▪ Processus par lequel une organisation crée, acquiert et transforme ses connaissances et grâce auquel elle modifie ses comportements et ses schèmes d'interprétation, de décision et d'action.
DODGSON (1993)	▪ Processus par lequel les entreprises construisent, développent et organisent leurs connaissances en fonction de leurs actions et de leurs caractéristiques culturelles. Il peut être conçu comme l'acquisition de compétences nouvelles ainsi que comme l'amélioration de compétences existantes.
INGHAM (1994)	▪ Processus social d'interactions produisant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. L'apprentissage est une démarche cognitive, un processus heuristique de compréhension et de créativité qui opère dans un nouveau schéma de connaissances
KOENIG (1994)	▪ Phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes.

Source : Etabli par nous même à partir de nos lectures des ouvrages de L. FREDERIC (2000), PP. 36-38. & C. FILLOL (2009), PP. 51-52.

L'apprentissage organisationnel, dans une entreprise, est considéré comme une acquisition de l'information, sous toutes ses formes, quel que soit le moyen (connaissances, compréhension, savoir-faire, techniques et pratiques); c'est un processus d'amélioration des actions s'appuyant sur des connaissances nouvelles, permettant une compréhension approfondie de l'entreprise et de son environnement. C'est une démarche par laquelle les entreprises construisent, développent et organisent leurs connaissances en fonction de leurs actions et de leurs caractéristiques culturelles. L'apprentissage peut être conçu comme l'amélioration de compétences existantes et la conversion des nouvelles connaissances acquises vers des compétences nouvelles.

1.1.1 Mémoire et apprentissage

Les auteurs ci hauts cités ne font aucune dissociation entre mémoire et apprentissage. Les points forts du mécanisme d'apprentissage, tels que présentés afin que le manager ou le dirigeant ait une meilleure visibilité des leviers qu'il lui faut mettre en place pour parvenir à mobiliser son personnel et son encadrement sont listés dans ce qui suit.

La mémoire fonctionne par association ; c'est-à-dire, nous ne retenons que ce que nous pouvons rattacher à du vécu et à du connu. Par ailleurs, nous mobilisons plus facilement une connaissance en fonction de sa fréquence d'évocation et d'utilisation, ce qui explique pourquoi dans l'exemple « du code de la route, nous évitons de perdre notre permis car nous craignons d'avoir oublié trop de données et d'être incapable de repasser du premier coup »[5].

[5] L. FREDERIC, *Op*. cit, PP. 80-91.

Plus nous structurons l'information, mieux nous pouvons la retenir, car des liens logiques s'établissent, des exemples peuvent étayer chaque étape et cela facilite l'apprentissage.

Toutefois, cela va également dépendre des personnalités. Ceux qui apprécient les éléments structurés s'y retrouveront mieux avec ces données séquencées tandis que les plus intuitifs seront plus réceptifs aux analogies. Ils privilégieront les démonstrations plus synthétiques basées sur la logique affective de narrateur ou sur la logique allégorique d'un conte.

Nous retenons qu' « un nouvel apprentissage, lorsqu'il est rattaché à un affect, à condition que ce dernier ne soit ni traumatisant ni trop fort, dépend des personnalités. Pour certains, l'apprentissage sera d'avantage mémorisé par l'expérience; pour d'autres, il le sera par un exemple abstrait; pour certains en fonction de la personne qui a cité l'exemple et de la manière dont elle l'a fait, et pour d'autres encore par l'association d'une émotion, d'un parfum, d'une couleur ou de quelque chose de plus personnalisé »[6].

L'efficacité d'un apprentissage contextualisé favorise aussi les liens némotechniques, là ou il sera plus facile de trouver des éléments multiples à partir desquels faire revenir le souvenir. Ainsi, la variété des formes d'apprentissage, autrement dit de la pédagogie mobilisée, peut grandement favoriser l'acquisition de quelque chose de nouveau comme un changement des connaissances ou de comportements.

L'intention d'apprendre est un des meilleurs garants de la mémorisation. Ce qui explique aussi que l'on va encourager les conditions de l'apprentissage afin de susciter le besoin ou l'envie d'apprendre. Pour mieux illustrer, cela, nous ferons appel un vieux adage populaire, selon lequel qu' «on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif »; il en est de même de l'apprentissage. Si l'information survient au moment adéquat, alors il y aura réceptivité, intérêt et plus tard adhésion.

Ainsi, il y a une relation étroite entre mémoire, intérêt et motivation. Tout l'enjeu pour le manager consiste à manier différentes ressources pédagogiques pour créer la redondance dans son message et favoriser l'appropriation des informations nouvelles. Et, surtout, créer les conditions favorables au désir de changer.

[6] CH. MARSAN, *Réussir le changement*, éd. deboeck, Paris, 2008, P. 117.

L'intérêt d'apprendre ou de connaitre, ce n'est pas de copier le réel, mais plutôt d'agir sur lui pour le transformer, ce qui est précisément le but du changement ou de la formation. Par conséquent, il peut être important de montrer les effets de ces nouveaux acquis sur la capacité à modifier l'environnement; par ailleurs, nous savons que l'apprentissage distribué [le fait de laisser un certain temps s'écouler entre les phases d'acquisition] est plus efficace que l'apprentissage massé où les répétitions se succèdent sans interruption.

1.2 Approches clés de l'apprentissage

Nous listons cinq (05) approches clés comme suit :

1.2.1 Evolution, régulation et régénération

De façon synthétique, D. L. V. VALERIE-INES[7] avec CH. ARGYRIS et D.A. SCHÖN[8], présente un panorama des perspectives concernant l'apprentissage organisationnel et propose de classer les théories qui y sont relatives en trois (03) courants.

La perspective d'évolution, aborde l'apprentissage organisationnel comme moteur de l'évolution organisationnelle. Il s'agit d'une approche issue des « théories évolutionnistes »[9] d'usage en biologie, comprenant une perspective adaptative qui consiste à le voir comme un processus graduel d'ajustements probabilistes.

« Une perspective centrée sur les routines organisationnelles [où l'on rejoint, aussi, la question des compétences] met l'accent sur la réceptivité liée aux routines existantes. Ce concept ne permet, pourtant, pas réellement, de distinguer le niveau individuel et collectif, que ces routines soient formelles ou informelles, avec des moments de trêve collective nécessaires à la mise en place de nouvelles routines »[10]; celle-ci est une dynamique fondée sur des processus de variation et de sélection, qu'elles soient validées ou rejetées de l'intérieur ou de l'extérieur.

La théorie de la régulation traite de l'apprentissage organisationnel comme facteur de régulation du système cognitif organisationnel. Cette conception est issue des travaux de la

[7] D. L. V. VALERIE-INES, *L'apprentissage organisationnel : perspectives théoriques*, Les Cahiers Français, n° 287, juillet – août 1998, PP. 96-104

[8] CH.ARGYRIS, Théoricien des organisations. Il a été professeur à l'université Harvard après avoir enseigné pendant vingt ans à Yale où une chaire porte maintenant son nom. D.A. SCHÖN est un penseur et pédagogue influent dans le monde anglo-saxon, à l'origine de travaux sur les stratégies d'apprentissage réflexives par la pratique il a réalisé avec CH. ARGYRIS l'ouvrage *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique* en 2002, PP. 123-165.

[9] Théorie née dans les années 80. M. AOKI peut être vu comme le précurseur des problématiques évolutionnistes : il déplace le centre d'analyse des coûts de transaction aux capacités collectives d'apprentissage, d'utilisation et de gestion de l'information, et adopte une vision systémique de la firme, la performance de cette dernière dépendant de la cohérence existant entre sa structuration interne et le degré de turbulence de son environnement.

[10] R. NELSON et S.WINTER, Une théorie évolutionniste du changement économique, éd. la presse Belknap de l'Université Harvard, 1982

systémique. Elle comporte une perspective de la régulation cognitive, avec une boucle qui apparaît quand les résultats obtenus diffèrent des résultats espérés. Elle est basée sur des études centrées sur l'analyse des « cartes cognitives »[11] et une dynamique fondée sur une multiplicité de cartographies organisationnelles (par modification des cartes « stockées »).

La perspective de régénération considère l'apprentissage organisationnel comme un phénomène culturel de régénération organisationnelle (par référence à une culture commune, vue comme une communauté d'actions signifiantes). Il est caractérisé par trois (03) principaux aspects :

- Une perspective générative orientée vers le développement de capacités à atteindre un but assigné ;
- Des études centrées sur les processus d'imprégnation culturelle, intégrant les notions de modèles mentaux (y compris ceux de la socialisation des individus) et de rôle, ainsi que les différentes dimensions de l'imprégnation culturelle en tant que telle (artefacts, valeurs, hypothèses implicites) ;
- Une dynamique fondée sur l'enrichissement du sens commun par l'intégration des individus dans un schéma culturel unitaire, ainsi que la gestion de situations de tension créative et d'une représentation de la culture comme opérateur d'intégration et de différenciation.

1.2.2 Behaviorisme et cognitivisme

J-P. BOOTZ[12] propose de distinguer l'apprentissage organisationnel à partir de la dominante cognitive[13] ou comportementale, séparant ainsi l'approche « classique », qui distingue cognitivisme de behaviorisme[14], de l'approche intégrationniste, qui repose sur la complémentarité des deux (02) perspectives.

[11] Carte de la situation dans laquelle se trouve l'organisation en précisant où elle désire se diriger avec éventuellement la trajectoire à suivre compte tenu de différents mécanismes de régulation cognitive tels que la perception, l'interprétation, l'attention, la mémoire, la représentation des connaissances, la résolution de problèmes, la cognition sociale, les cartes d'attribution de causalités « stockées ».

[12] J. P. BOOTZ, *Prospective et apprentissage organisationnel*, Travaux et Recherche de Prospective, n° 13, Futuribles. LIPSOR. DATAR. Commissariat Général du plan, janvier 2001, P. 65.

[13] Le cognitivisme, le courant de recherche scientifique endossant l'hypothèse selon laquelle la pensée est analogue à un processus de traitement de l'information, cadre théorique qui s'est opposé, dans les années 1950, au béhaviorisme. La notion de cognition y est centrale. Elle est définie en lien avec l'intelligence artificielle comme une manipulation de symboles ou de représentations symboliques effectuée selon un ensemble de règles. Voir : A.DANIEL, *Introduction aux sciences cognitives*, éd. Gallimard, Paris, coll. Folio essais, 2004, PP.17-18.

[14] Le behaviorisme ou comportementalisme est une branche de la psychologie qui étudie le comportement observable1 et l'analyse comme un processus au sein de l'environnement et comme l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu. Le behaviorisme s'appuie sur l'expérimentation et la mesure scientifique. Il vise à établir une relation statistiquement significative entre des variables de l'environnement et le comportement étudié sans faire appel au psychisme comme explication des actes ou du comportement. Voir. Béhaviorisme Approche qui met l'accent sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement en tant que déterminant du comportement, C. TAVRIS et C. WADE, *Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives, Saint-Laurent*, éd. Erpi, 1999, P. 182.

Le behaviorisme, au niveau individuel, repose sur le modèle stimulus / réponse, dans la mesure où il serait impossible de remonter à la conscience. Il s'agit alors de se contenter des manifestations observables. L'apprentissage est abordé comme une modification, par les individus, de la séquence stimulus / réponse. L'apprentissage est appréhendé en termes de répétition et de dressage.

Le behaviorisme, au niveau organisationnel, est abordé à partir des concepts d'adaptation et de routines. La séquence stimulus / réponse est reprise pour décrire les relations entre organisation et environnement. L'apprentissage organisationnel naît alors de l'adaptation de l'organisation à son environnement, la configuration organisationnelle étant vue comme dépendante. Les modifications de l'environnement sont vues comme stimulus et l'adaptation organisationnelle comme réponse.

M.B.HEDBERG[15], pour sa part, propose une typologie des configurations organisationnelles suivant qu'elles sont plus ou moins favorables à l'apprentissage, ce dernier naissant d'une tension entre stabilité et changement ; en deçà d'une certaine stabilité, pas de changement possible, et au-delà d'une certaine perturbation non plus. Nous sommes là, en quelque sorte, sur les présupposés d'une représentation d'un environnement vu comme une donnée « objective ».

« Le premier niveau d'apprentissage s'inscrit dans une perspective à court terme de modification mineure des schémas existants (l'apprentissage à simple boucle de « CH. ARGYRIS et D.A. SCHÖN »[16]). Dans l'apprentissage à double boucle, les valeurs directrices sont en question »[17].

Dans l'ensemble de ces perspectives, la notion de recul par rapport à ses modes de pensée et ses représentations du monde est considérée comme importante. Cette notion a ainsi été relayée par P.SENGE & A.GAUTHIER[18], pour qui un système de pensée constitue une « discipline » permettant au sujet de se construire une vision globale de sa situation par rapport au contexte. Cette prise de recul doit nous permettre de remettre éventuellement en cause les routines défensives. On notera cependant que, paradoxalement, dans une économie de la

[15] M. B. HEDBERG, Président Auteur et Artiste de redressement, Présentateur et auteur : la gestion de la pratique, la gestion des talents, la gestion de la performance et le développement de nouveaux diplômés, à BSAVA, NAVC, London Vet Show, et des événements internationaux, *Comment les organisations apprennent et* désapprennent, citer dans. P. NYSTROM et W. STARBUCK, *Manuel de conception organisationnelle*, Oxford University Press, 1981.
[16] CH. ARGYRIS et D.A. SCHÖN, *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique,* Bruxelles, éd. De Boeck, 2002, PP. 34-55.
[17] J. P. BOOTZ, *Prospective et apprentissage organisationnel*, Travaux et Recherche de prospective, n° 13, Futuribeles- LIPSOR-DATAR-Commissariat Général du plan, janvier 2001, P. 127.
[18] P. SENGE etA.GAUTHIER,*La Cinquième Discipline, L'art et la manière des organisations qui apprennent*, éd. First, Paris, 1991.P. 140.

connaissance au sein de laquelle les qualifications sont globalement élevées, l'intensification du travail (culte de l'urgence, rythmes soutenus, flux tendus, etc.) empêche bien souvent ce travail de réflexivité.

1.2.3 Description et prescription de l'organisation apprenante

B. MOINGEON et B. RAMANANTSOA[19] proposent une typologie qui repose sur deux (02) variables:

La première variable concerne l'analyse. Comment les organisations apprennent-elles à partir des structures, procédures et routines existantes ? Ou bien, comment les individus apprennent-ils au sein d'une structure ?

La seconde concerne l'objet des recherches des auteurs qui ont deux principales ambitions : rendre l'organisation apprenante, par le biais d'une description et d'une analyse de l'apprentissage et de la mémoire organisationnels en vue d'expliciter des mécanismes qui les constituent et d'en dégager un modèle, et améliorer le fonctionnement des organisations par des recommandations « prescriptives d'actions »[20]. Ces études débouchent sur le tableau suivant:

Tableau N° 02: Recherche et prescription d'actions

		Unité principale d'analyse	
		Organisation	**Individu**
Finalité de la recherche	**Visée descriptive**	Le fonctionnement organisationnel comme produit de l'incorporation des apprentissages Antérieurs	Étude de l'apprentissage et du développement individuels des membres des organisations
	Visée prescriptive	Développer la capacité des entreprises à changer grâce à une participation active et intelligente de tous	Modifier la manière dont les individus raisonnent pour créer des entreprises

Source : D'après A. EDMONSON et M. MOINGEON, CH. ARGYRIS, Savoir pour Agir, P. 297.

1.2.4 Théorie d'action et théories d'usage

Cette approche s'appuie sur les travaux de CH. ARGYRIS et D.A. SCHÖN[21], qui bâtissent leur raisonnement en référence à la «notion de théorie d'action»[22], revêtant deux (02)

[19] M. MOINGEON et B. RAMANANTSOA, *savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel,* éd. Broché, 2000.PP. 98-109.
[20] CH. ARGYRIS, *Savoir pour Agir Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, éd. DUNOD, Paris, 2003, PP. 295-297.
[21] *Idem*.

formes distinctes : la théorie professée, qui explique ou justifie un schéma d'activité donné «ce que l'on dit vouloir faire» et la théorie d'usage, qui se construit à partir de l'observation du schéma d'action «ce que l'on fait en réalité».

Les théories d'usage peuvent être tacites plutôt qu'explicites. Elles peuvent ne pas correspondre à la théorie professée par l'organisation : la pression du réel pousse souvent l'organisation à adopter des règles différentes de celles énoncées dans les déclarations d'intention. La théorie d'usage est en grande partie responsable de l'identité qu'une organisation acquiert avec le temps.

En faisant appel à ces notions d'action, d'investigation et de connaissances organisationnelles, les auteurs décrivent avec plus de précision ce qu'ils entendent par apprentissage organisationnel.

Chaque membre d'une organisation se forge sa propre représentation de la théorie d'usage générale, mais cette image est toujours incomplète. Il s'efforce en permanence de la compléter en se re-décrivant lui-même par rapport aux autres membres de l'organisation, au fur et à mesure que les conditions changent. Une organisation est comparable à un organisme vivant dont chaque cellule détient une image d'elle-même, essentiellement spécifique, partielle et changeante par rapport au tout dont elle fait partie.

Ainsi, les pratiques de l'organisation naissent de ces images : sa théorie d'usage dépend de la façon dont ses membres la représentent. Les représentations évolutives de l'organisation que les membres se forgent façonnent l'objet même de l'investigation.

Les théories d'usage individuelles contribuent à la création et au maintien du système d'apprentissage; à son tour, ce système contribue à renforcer et restructurer les théories d'usage individuelles.

Le système d'apprentissage d'une organisation est donc interdépendant des théories d'usage que les individus introduisent dans leur univers comportemental (schéma d'interaction entre individus au sein de l'organisation) de telle manière qu'ils affectent l'investigation organisationnelle. Une des caractéristiques fondamentales de l'univers comportemental se trouve liée au comportement gagnant/perdant qui caractérise les jeux organisationnels d'intérêt et de pouvoir.

[22] Notion de théorie d'action : Elle constitue une manière de définir les connaissances opérationnelles, voir. CH. ARGYRIS et D.A. SCHÖN, *Op*. cit, P. 36.

La continuité organisationnelle ne serait pas compréhensible si elle devait dépendre exclusivement d'une représentation mentale plurielle, parallèle et individuelle. Les individus ont besoin de références externes qui guident leurs mises au point personnelles.

L'apprentissage organisationnel est possible lorsque les individus d'une organisation se trouvent confrontés à une situation problématique et qu'ils entament une investigation au nom de l'organisation. Pour devenir organisationnel, l'apprentissage résultant de l'investigation doit s'intégrer aux représentations mentales que les membres se forgent de l'organisation ou aux objets épistémologiques (visuels, archives, programmes) inscrits dans l'environnement organisationnel. Les produits d'apprentissage résultant de l'investigation devront tous comporter les preuves d'un changement dans la théorie organisationnelle d'usage. Bien souvent, ce sont les leçons tirées de l'investigation qui induisent ces changements.

CH. ARGYRIS & D.A. SCHÖN[23] considèrent que les organisations fonctionnent sur la base de « théories d'usage » qui reposent sur quatre (04) valeurs directrices : vouloir garder le contrôle de la situation, maximiser les gains et minimiser les pertes, ne pas exprimer de sentiments négatifs et apparaître rationnel. Elles amènent à effectuer des attributions, des jugements et des points de vue sans illustrer le propos, sans expliciter le raisonnement, sans vérifier le bien-fondé des attributions émises ou des évaluations effectuées. Ce type de comportement conduit aux incompréhensions et aux erreurs en chaîne.

Ces valeurs et stratégies ont été qualifiées de théories d'usage du «modèle 1»[24] et produisent des stratégies d'esquive et de dissimulation individuelles dont les effets se cumulent au niveau organisationnel. Elles produisent un modèle de l'apprentissage organisationnel restreint. Quand un écart apparaît entre les résultats et les objectifs fixés, la réponse consiste à envisager une action sans questionner la logique sous-jacente, c'est-à-dire sans modification des valeurs directrices.

Face à la trilogie « défendre – évaluer – attribuer » du modèle 1, les deux auteurs proposent un «modèle 2»[25] conduisant à des stratégies d'action qui mettent en lumière la façon dont les agents ont établi évaluations et attributions pour encourager les autres à les examiner, conduisant ainsi à l'apprentissage en double boucle, véritable garant de

[23] CH. ARGYRIS et D.A. SCHÖN, *Op*. cit. PP. 87-96.
[24] Le modèle 1, illustre comment l'apprentissage en boucle unique affecte les actions humaines.
[25] Le modèle 2, décrit comment l'apprentissage en double boucle affecte les actions humaines.

l'apprentissage organisationnel. En se référant au savoir actionnable, ils professent d'ailleurs une adhésion aux thèses de K. LEWIN[26] sur la dynamique des groupes qui viennent justement fonder le modèle type du changement organisationnel.

Un autre concept de référence dans leur ouvrage est celui de boucle. Ils distinguent la simple boucle, qui relève d'une modification mineure des règles existantes par amélioration de l'existant sans remise en cause des représentations de l'existant, de la double boucle qui concerne les modèles et les représentations. L'apprentissage en double boucle caractérise l'organisation apprenante.

1.2.5 Dualité savoirs tacites / savoirs explicites

I. NONAKA & H.TAKEUCHI[28] ont proposé un modèle qu'ils qualifient de «spirale du savoir»[29]. La connaissance est en effet détenue le plus souvent individuellement à son origine par des «experts», puis plus ou moins diffusée et préservée. Cette pérennité réside dans son usage, lui-même soumis à l'existence de représentations mentales a composantes individuelle et collective. « Plus la représentation n'est partagée, meilleures sont les chances de voir activer la connaissance en question. La cohérence et la consistance de la connaissance résident, en outre, dans la dynamique de sa transformation. I. NONAKA et H. TAKEUCHI proposent un modèle dynamique à quatre transformations »[30] :

- Le passage du savoir-faire tacite au savoir-faire explicite est réalisé par une formalisation des savoirs tacites ;
- La combinaison, de l'explicite vers l'explicite, s'effectue par opérations logiques (tri, addition, catégorisation). La logique d'emboîtement y prédomine ;
- L'intériorisation, de l'explicite vers le tacite, s'effectue par enracinement (réflexes, automatismes) des connaissances explicites ;
- La socialisation, du tacite vers le tacite, est réalisée par acquisition directe, d'une connaissance par la pratique, l'imitation, l'observation.

« La création de la connaissance organisationnelle intègre ces quatre types de transformations et se développe sur deux dimensions : épistémologique, la différence entre

[26] K.LEWIN, psychologue américain d'origine allemande spécialisé dans la psychologie sociale et le comportementalisme, acteur majeur de l'école des relations humaines. Ses travaux ont notamment porté sur la « recherche-action », sur la « théorie du champ » et on lui doit le concept de « dynamique de groupe », concept majeur de la « psychologie industrielle » qui devait devenir plus tard la psychologie du travail. Voir : D. JEAN-FRANÇOIS, *Sciences humaines (hors-série no 7) : la grande histoire de la psychologie*, septembre-octobre 2008, P. 45.

[28] I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, éd DeBoeck Université, Bruxelles, 1997.

[29] I. NONAKA et H. TAKEUCHI, la connaissance s'accumule dans l'entreprise, provoquant un mouvement perpétuel de combinaison, d'internalisation, de socialisation et d'externalisation. Ils désignent ce phénomène la spirale des connaissances. Pour ces auteurs, l'accumulation des connaissances est obligatoire, sinon la qualité et la rentabilité de l'entreprise se dégradent. Cette accumulation est semblable à l'investissement : il est obligatoire d'amortir les biens, d'où un mouvement perpétuel.

[30] *Idem.*

tacite et explicite, et ontologique, de l'individu à l'organisation et de l'organisation au domaine inter-organisationnel. Ces processus sont mutuellement complémentaires et interdépendants »[31].

I. NONAKA et H. TAKEUCHI[32] proposent sept lignes directrices permettant le développement d'un projet d'apprentissage organisationnel :

- La création d'une vision de connaissances, rôle de la direction générale quant à l'orientation du type de connaissances devant être créées ou recherchées dans le cadre d'une intention stratégique ;
- Le développement d'un « équipage » de connaissances à partir d'agents à attirer et garder dans l'organisation en favorisant l'hétérogénéité des profils ;
- La création d'un champ d'interactions à haute densité sur la ligne de front par transformation des connaissances tacites (perceptions, idées etc…) en connaissances explicites, et donc formalisées ;
- L'existence d'un processus de développement de nouveaux produits et services comme élément central du dispositif de développement de nouvelles connaissances ;
- L'importance accordée au management intermédiaire « middle management » qui est à même de vivre le décalage entre la vision de la direction générale et le quotidien dans un contexte de situations d'urgence ;
- La capacité de reclassement et de re-contextualisation stratégiques des connaissances comprenant trois (03) références en termes de configurations organisationnelles (la hiérarchie pour l'acquisition, l'accumulation et l'exploitation des connaissances, le projet pour la création de connaissances nouvelles et la base de connaissances dont le support formel est aujourd'hui privilégié) ;
- La construction d'un réseau de connaissances avec le monde extérieur (les clients, en particulier).

[31] P. YVON et PH. DURANCE, *Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?,* Cahier de recherche du LIPSOR. 2004, hal-00509672, PP.26-28.
[32] I. NONAKA, H. TAKEUCHI, *Op*. cit.

1.3 Niveaux d'apprentissage

Dans cette section nous essayons de développer les deux niveaux d'apprentissage.

1.3.1 Au niveau individuel :

Le premier niveau d'apprentissage à dominante cognitive s'inscrit dans une perspective de court terme et entraîne des adaptations mineures dans les schémas existants. Il s'agit d'apprentissages en simple boucle.

Dans le second niveau, l'apprentissage résulte d'un changement cognitif qui se traduit par un traitement d'information et entraîne un enrichissement des connaissances ou une modification des schémas d'interprétation. Ces apprentissages traduisent ainsi une démarche proactive. On retrouve dans ces apprentissages de niveaux « supérieurs » les apprentissages en double boucle et les apprentissages en simple boucle.

« Pour CH. ARGYRIS et D. A. SCHÖN, l'apprentissage en simple boucle modifie le comportement sans toucher aux valeurs directrices qui ont servi à produire le comportement Dans ce cas, le sujet se comportera ou agira pour corriger une erreur, mais sans changer fondamentalement sa vision du monde»[34].

Dans l'apprentissage à double boucle, le sujet modifie ses représentations pour corriger les erreurs détectées. Cette rétroaction jusqu'aux valeurs directrices, correspond à une remise en cause plus profonde. Ce deuxième niveau d'apprentissage implique, pour corriger des erreurs, une modification des connaissances existantes, des schémas d'interprétation et de compréhension ainsi qu'une restructuration des valeurs dominantes.

1.3.2 Au niveau organisationnel : apprentissage et adaptation

Au niveau organisationnel, l'approche cognitive reprend cette distinction entre niveaux d'apprentissage différents. L'apprentissage en simple boucle est assimilé à l'apprentissage à dominante comportementale ou à une forme d'adaptation, alors que l'apprentissage en double boucle est issu de changements cognitifs.

- **L'apprentissage en simple boucle**

Au niveau organisationnel, l'apprentissage en simple boucle vise à améliorer la performance organisationnelle par la consolidation des savoirs existants. Il augmente la stabilité de l'organisation et réduit la variabilité des comportements. Fondé sur l'adaptation à

[34] J. P. BOOTZ, *prospective et apprentissage organisationnel, Travaux et Recherches de Prospective* - n°13, PP. 14-15.

un contexte donné, cette forme d'apprentissage se heurte à ses propres limites lorsqu'il doit faire face à des situations nouvelles. C'est un apprentissage d'amélioration à l'intérieur de cadres préétablis, ou bien un apprentissage fondé sur la répétition.

« Son champ d'application est restreint et porte généralement sur la formalisation des procédures ou sur l'amélioration des modes opératoires. L'apprentissage en simple boucle est ainsi davantage tourné vers la question du « comment » que celle du (pourquoi) »[35]. Ce premier niveau d'apprentissage permet ainsi de répondre à des questions comme : comment réparer une machine, comment améliorer le système d'information d'une division ou comment mieux contrôler les coûts.

- **L'apprentissage en double boucle**

L'apprentissage en double boucle, d'un point de vue organisationnel, mobilise face aux dysfonctionnements, non seulement de nouvelles stratégies d'action, mais implique plus profondément un changement dans le système de normes ou de règles de l'organisation. «C'est un apprentissage intentionnel qui cherche à interroger les finalités et les missions de l'entreprise. L'interrogation est alors davantage tournée vers le « pourquoi » que vers le« comment». L'apprentissage en double boucle constitue une rupture avec les savoirs existants permettant ainsi la mise en place de nouveaux modèles mentaux. Il concerne plutôt les hauts niveaux hiérarchiques et revêt une dimension stratégique puisqu'il concerne l'organisation tout entière. Ainsi, au lieu de chercher à améliorer les performances d'une division, c'est l'organisation divisionnelle qui va, par exemple être remise en question »[36].

Conclusion

Cette section permet de mettre en évidence des conceptions et des approches différentes en ce qui concerne l'apprentissage organisationnel. L'explication actuelle de l'apprentissage organisationnel a dû passe sur plusieurs définition et approches qui l'ont été développées au fur et à mesure que les auteurs apporte des explications sur ce phénomène, l'apprentissage été défini avant comme étant adaptation de l'organisation à son environnement, et au jour duit on est arrivé à expliquer cette notion comme étant un processus social d'interactions produisant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire.

L'apprentissage est une démarche cognitive, un processus heuristique de compréhension et de créativité qui opère dans un nouveau schéma de connaissances, grâce à

[35] CH. ARGYRIS, *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, éd. DeBoeck Université, Bruxelles, 2002, PP. 43-48.
[36] J. P. BOOTZ, *Travaux et Recherches de Prospective - n°13, Op*. cit, PP. 17-20.

ces explications il parut logique d'identifier les niveaux d'apprentissage individuel et niveau d'apprentissage organisationnel.

Par rapport à la compréhension de ce concept, nous nous sommes également intéresser à son continu en termes de processus. Il en est résulté que deux formes d'apprentissage se distinguent, à savoir les termes d'apprentissage en simple boucle et en double boucle, introduits par CH. ARGYRIS et D.A. SCHÖN[37].

Section2 : De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel

Dans cette section nous distinguent trois (03) niveaux d'entités, les individus, les groupes et les organisations. Les individus apprennent, interagissant et en servant de médiateurs dans les flux, les groupes apprennent lorsque les membres coopèrent en vue d'accomplir un objectif commun ; l'apprentissage organisationnel se manifeste à tous les niveaux lorsque de nouveaux comportements, connaissances ou valeurs sont produits et utilisés.

2.1 Apprentissage individuel et apprentissage organisationnel

Pour beaucoup d'auteurs comme I. NONAKA[38] et G.P. HUBER[39]l'apprentissage organisationnel est plus que la somme des apprentissages individuel ont ce forcent de montrée que c'est l'apprentissage individuel qui constitue le fondement de l'apprentissage organisationnel, ainsi le développement de l'apprentissage organisationnel est compris comme un processus de généralisation allant de l'individu au groupe puis s'étendent à l'organisation entier.

Pour G. P. HUBER[40], il s'agit, alors, d'explorer les mécanismes de transfert, de diffusion et de rétention des informations et des connaissances; en revanche, pour J. S. BROWN[41] l'apprentissage est social; il née des interactions au sien d'un groupe, d'une communauté de pratiques.

[37] CH. ARGYRIS ET D.A. SCHÖN, *Apprentissage organisationnel – Théorie, méthode, pratique,* éd. DeBoeck Université, Bruxelles, Paris, Organizational Learning : a Theory of Action Perspective, W. Addison, Readings. 1996-1978.
[38] I, NONAKA. *Une théorie dynamique de la création des connaissances organisationnelles,* Journal. Organisation Science, 1994, P. 14.
[39] G. P.HUBER*, L'apprentissage organisationnel : processus contributeurs et les littératures*, Journal. Organisation Science, 1991, PP. 88-115.
[40]*Idem*
[41] J. S. BROWN, et P. DUGUID, *L'apprentissage organisationnel et les communautés de pratique: vers une vision unifiée de travail, d'apprentissage et d'innovation*, Journal. Organisation Science, 1991, PP. 40-57.

« Enfin, pour R. NELSON[42] et S.G. WINTER[43] débutent en mettent en avant la dimension organisationnel de l'apprentissage, l'attention doit alors se porter sur les structure, procédures, les routines, les normes, la formation et les traits culturels des organisations qui permettent à l'apprentissage individuel de se développer »[44]

2.1.1 Apprentissage individuel

Les premiers travaux sur l'apprentissage individuel émanent de la psychologie, le développement de l'intelligence ou encore l'étude du cerveau. Les béhavioristes, précurseurs dans le domaine, fondent leur théorie sur les notions de stimulus/réponse et de conditionnement. L'apprentissage s'explique par un schéma mécaniste conditionné par l'habitude et la répétition des stimuli extérieurs, ne conférant à l'individu aucune spécificité.

Les adeptes de « l'approche cognitive »[45], et plus particulièrement J.W PIAGET[46], estiment les explications béhavioristes trop réductrices et proposent une autre conception de l'apprentissage, qui serait alors un changement dans le niveau de connaissance. Le cognitivisme renouvelle la réflexion dans ce domaine, l'individu étant désormais acteur de son apprentissage. « Plus récemment, l'approche socioconstructiviste conçoit l'apprentissage comme un acte social situé dans un contexte et la connaissance comme une dynamique contenue non pas dans l'individu mais dans l'interaction »[47]. Par contre, pour J. W.PIAGET[48] il y -a deux types d'apprentissage individuels qui sont :

- L'assimilation : c'est l'intégration d'une information et l'enrichissement des schémas de la pensée;
- L'accommodation : consiste à un changement des modèles mentaux et des connaissances acquises, à fin d'intégrer des nouvelles données »[49].

[42] R. NELSON, économiste américain né en 1930, à New York. Il est actuellement professeur à l'Université Columbia, il fut précédemment professeur aux universités de Carnegie Mellon et Yale, R. NELSON et S. G. WINTER, *Théorie du changement économique*, Cambridge Massachusetts. La presse Belknap de Harvard University Press, 1982.

[43] S.G. WINTER, économiste américain et professeur émérite de gestion à la Wharton School de l'Université de Pennsylvanie, aux États-Unis. Il est reconnu comme l'un des principaux acteurs de la renaissance de l'économie évolutionniste, R. NELSON et S. G. WINTER, *Op. cit.*

[44] F. LEROY, *Op.cit*. P. 53-60.

[45] La cognition, est la faculté du cerveau qui permet de penser, de traiter et d'emmagasiner de l'information ainsi que de résoudre des problèmes. Lorsque l'on parle de cognition, on parle de pensées, de mémoire, de représentations mentales, de schémas de la pensée, du langage, de l'attention, de motivation, de perception, de capacités intellectuelles, etc.

[46] J.W. PIAGET, un biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie à travers ce qu'il a appelé l'épistémologie génétique (ou structuralisme génétique), J. W. PIAGET, *Logique et connaissance scientifique*, éd. Gallimard, Paris, 1967.

[47] CH. FILLOL, *Op. cit*, pp.46-49.

[48] J. W.PIAGET, *Logique et connaissance scientifique*, éd. Gallimard, Paris, 1967.

[49] H. BELHOCINE, *Réflexion sur l'organisation apprenante dans un contexte de changement,* Thèse de magister UMMTO, p 52.

a) Différent approches de l'apprentissage individuel

Nous pouvons présenter trois grandes visions théoriques de l'apprentissage individuel :

- **Apprendre c'est transmettre :** B.F. SKINNER[50] est présenté comme le représentant du béhaviorisme: dans la théorie du conditionnement, il décrit un sujet actif, qui apprend en recevant des renforcements et en observant les conséquences de ses actes. « Il est possible d'enseigner le saut en hauteur en relevant simplement la barre d'un millimètre après chaque saut réussi. On pose ici le postulat que le sens est défini avant la transmission: les formateurs sont des émetteurs qui fournissent et facilitent, les apprenants sont des récepteurs qui reçoivent, décodent et enregistrent (la métaphore du « container ») »[51]. On peut parler d'un apprentissage par essais-erreurs sur les conséquences de la réponse fournie : quizz, tests, exercices « à trous », simulateurs.
- **Apprendre c'est construire :** J.W. PIAGET[52] est l'un des théoriciens du constructivisme: pour lui la connaissance ne procède pas d'une perception mais d'une action. En psychopédagogie, il étudie les phases du développement cognitif de l'enfant, développement qui a toujours lieu dans l'interaction entre l'individu et son milieu, entre l'inné et l'acquis. Des «schèmes»[53], images de la réalité, sont fabriqués par l'individu en manipulant et agrégeant des concepts par analogie: schémas, paradigmes, perspectives, croyances… Dans l'apprentissage il faut donc se placer dans des situations actives pour rencontrer et résoudre des conflits entre différents schèmes qui se construisent, et ceci se fait dans une double adaptation : soit par simple assimilation (l'individu trie et sélectionne ce qui est conforme à sa structure, il décode avec ses connaissances initiales), soit par accommodation (les nouvelles connaissances élargissent les structures existantes). L'équilibration de ces deux processus mène à des stades supérieurs de structuration (dans une approche structuraliste des rapports entre la structure cognitive de l'individu et les structures extérieures).

[50] B.F.SKINNER, un psychologue et un penseur américain. Penseur influent du behaviorisme (notamment du «behaviorisme radical »), il a été fortement influencé par les travaux d'Ivan Pavlov et ceux du premier comportementaliste W.JOHN, B. F. SKINNER, *The Technology of Teaching*. New York : Appleton Century Croft, Traduction Française 1968 : *La révolution scientifique de l'enseignement. Bruxelles : Dessart, 1968.*

[51] R. BARBIER, *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos. 1997.

[52] J. W. PIAGET, *Op*.cit.

[53] Ensemble de concepts permettant de se faire une image de la réalité en résumant les éléments disparates de cette réalité à l'aide d'instruments fournis par la raison. Selon J. Piaget, régularité construite par tâtonnement dans l'action du sujet et qui peut être généralisée à d'autres situations.

- **Apprendre c'est échanger :** L.S. VYGOTSKI[54] présente une vision socioconstructiviste de la connaissance-en-action en faisant intervenir principalement les « médiations ». D'une part l'appropriation de connaissances est des rapports sociaux, médiatisés par le langage et la culture : on ne connaît que ce que l'on peut dire, et donc ce qui est socialement racontable. D'autre part, il existe alors une zone proximale de développement, un potentiel, qui caractérise les possibilités d'apprentissage qu'un individu peut compléter avec l'aide de tiers, par une compréhension mutuelle des actions de l'autre (le « médiateur »).

L'apprentissage relève, alors, de « l'Expansive Learning», qui étend l'usage et le but d'un objet (en contribuant ainsi à une invention collective dans un système d'activité). La relation entre un Sujet (qui peut-être un collectif) et un Objet (interprété à travers l'action collective finalisée) se fait à travers deux processus : d'une part mobiliser des outils (accompagnés des signes, schèmes, règles ou modèles) pour agir sur l'objet, mais d'autre part inscrire cet objet dans une communauté de travail (avec ses règles et sa division du travail). La connaissance n'est pas ici un stock mais un flux : au-delà des individus, c'est la communauté elle-même qui apprend (Y.ENGESTRÖM[55]).

R.BARBIER[56] indique que l'éducateur doit être vu comme un passeur de sens dans une «reliance» ou une « reliaison », un passeur des trois (03) grandes dimensions du sens qui sont à intégrer : le sens direction (les différentes finalités possibles), le sens signification (les signes, symboles, mythes…) et le sens-sensation (l'inscription dans le corps des émotions, du désir…).

2.2 Les mécanismes de passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel

Notre objectif concernant ce mécanisme est de s'assurer sur le passage d'un niveau d'apprentissage à l'autre, des connaissances individuelles à des savoirs collectifs. La transposition de concept d'apprentissage individuel à l'organisation fait émerger la notion d'apprentissage organisationnel et le questionnement sur son lien avec l'apprentissage individuel.

[54] L.S. VYGOTSKI, un psychologue biélorusse puis soviétique, connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme, *Pensée et langage*, Paris : Messidor/Edition sociales, 1997.
[55] Y. ENGESTRÖM, Professeur en formation d'adultes et directeur du centre pour la théorie de l'activité et la recherche sur le développement à l'université d'Helsinki en Finlande. Y. ENGESTROEM, Formation pour le changement. Londres : publications de l'OIT, 1995.
[56] R. BARBIER, *Op*. cit, P. 55.

Nous nous attachons à démontrer la complémentarité entre l'apprentissage individuel et organisationnel. Cette complémentarité est soulignée par l'omniprésence de l'individu dans la littérature de ce processus.

2.2.1 Deux processus complémentaire

« L'apprentissage organisationnel est souvent décrit dans la littérature comme une adaptation, une modification des théories d'action au encore un développement de la base de connaissance, également appelé conversion sociale des connaissances. L'analyse des principales théories met en exergue deux (02) vecteurs de l'apprentissage organisationnel qui sont la routine et l'interaction leur lien commun est la socialisation (l'interaction sociale)»[58].

L'individu acteur de la socialisation : L'individu est au cœur de l'apprentissage organisationnel par deux voies majeures: celle de la diffusion des routines, actées et créées par l'être humain et celle de la socialisation. Cette dernière correspond aux échanges, aux partages interindividuels qui interviennent dans l'organisation, à la fois formels (réunions, équipes projet) et informels (communautés de pratique, pause-café…).

Les deux voies ne sont pas complètement dissociées: la socialisation rend possible la diffusion des routines. « Après avoir considéré l'organisation comme un portefeuille de procédures standards l'accent sera mis sur la dimension sociale à développer dans l'organisation. La socialisation est primordiale dans les deux théories fondatrices et complémentaires de l'apprentissage organisationnel. La première recouvre la notion d'apprentissage productif en double boucle (CH.ARGYRIS et D.A SCHÖN, 1974)[59]. La seconde correspond à la création sociale de la connaissance (I.NONAKA & H. TAKEUCHI, 1995)[60]. Ces deux perspectives apportent des développements supplémentaires à la compréhension du lien indissociable entre l'individu, son apprentissage et l'apprentissage Organisationnel. L'apprentissage organisationnel par modification des théories d'action correspond à un apprentissage en double boucle et à la réduction des routines défensives (CH.ARGYRIS & D.A SCHÖN, 1994). L'apprentissage en double boucle induit un changement des valeurs directrices de la théorie d'usage »·[61].

[58] CH. FILLOL, *Op*. cit. P. 53-55.
[59] CH.ARGYRIS et D.A SCHÖN, *Théorie en pratique: Accroître le professionnalisme efficacité*, éd. Jossey-Bass, San Francisco. Californie, 1974.
[60] I. NONAKA et H.TAKEUCHI, *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*, éd. DeBoeck Supérieur, Paris, 1997.
[61] CH. FILLOL, *Op. cit*. PP. 53-55.

2.2.2 De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel

L'un des enjeux importants pour les entreprises actuelles est d'organiser la création et la capitalisation des nouvelles connaissances. La question du s'avoir n'est pas récente pour les entreprises puisqu'elle cherche tout jour à acquérir des compétences ou de former leur personnel. Même pour certaines entreprises se sont doté de service de recherche et développement (R&D) dédies spécifiquement à la production de nouvelles connaissances.

Cependant, cette question est aujourd'hui plus que jamais une préoccupation centrale pour l'entreprise. Les activités d'innovation; c'est-à-dire, la maîtrise de nouvelles technologies et la création de nouveaux produits et procédés, sont en effet des factures-clés de compétitivité et nécessitent l'élaboration de nouveaux savoirs et compétences ;d'autre part, la réponse donnée par les entreprise à la croissance des exigences des client en termes de qualité, de différenciation des produit, de délai de renouvellement des produit passe par exigence accrue de traitement des information en interne et notamment entre fonctions de l'entreprise, et l'absorbation des information et connaissance provenant de l'extérieur.

Des lors, « Les connaissances acquises au cours des expérimentations; ou autrement dit les solutions retenues à l'issue des processus d'apprentissage, doivent être mémorisées pour demeurer au sein de l'entreprise. C'est ainsi qu'elles contribueront à la création des compétences, à la performance et à la réactivité de l'entreprise »[62].

2.2.3 Apprentissage individuel, collectif et organisationnel

Les liens étroits entre les apprentissages individuels, collectifs et organisationnels dans les entreprises. Nous parlerons ici de l'engagement simultané d'un processus d'apprentissage, changement individuel, collectif et organisationnel :

- D'une part dans les groupes, les compétences collectives produites « laissent des traces » au niveau individuel : ce que nous avons appelé le passage de l'interpersonnel à l'intra personnel autrement dit l'apprentissage collectif se transforme en apprentissage individuel ;
- D'autre part, les effets produits en situation de travail montrent que les apprentissages collectifs conduisent à transformer les pratiques en application dans les lieux de travail ainsi que les règles et norme habituelles de comportement et d'échange dans l'organisation.

[62] M.P. BES, *La capitalisation avec des connaissances. Principes, contextes et obstacles*, annales des mines (54) 1998, PP. 38-51.

«En cela ils modifient les éléments de la culture organisationnelle ainsi que les théories in use (théories d'usage) de l'organisation: il y a donc apprentissage organisationnel au sens ou l'organisation apprend de nouvelles façon de faire partager par plusieurs groupes d'acteurs.

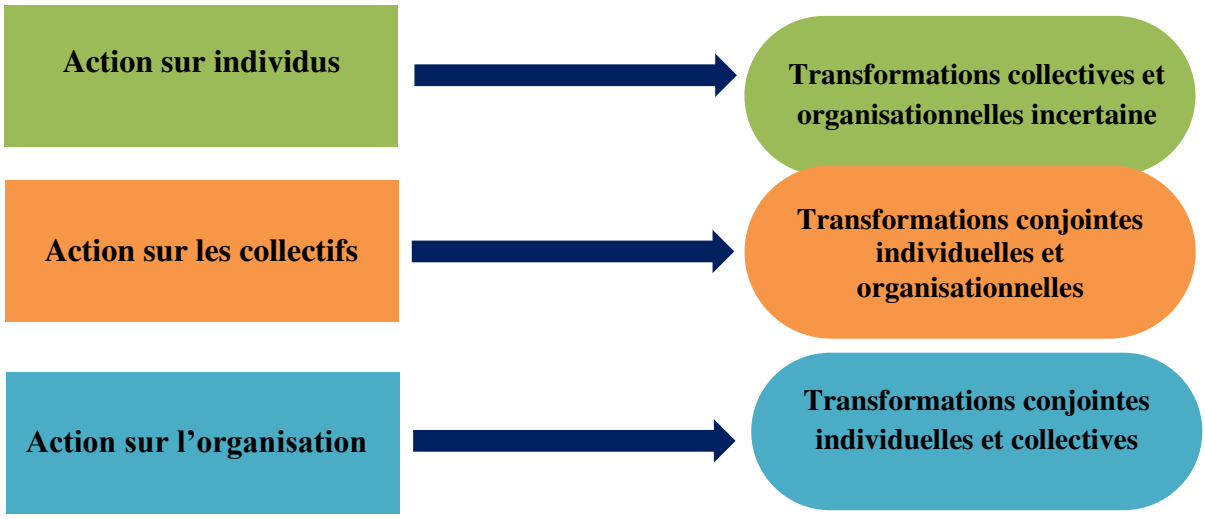
Cette succession entre les trois (03) types d'apprentissages est à prendre en compte lorsque le patricien met en œuvre un dispositif qui agit sur un ou plusieurs des trois (03) pôles: individu, le collectif et l'organisation.

Au plan de l'action, il nous semble ainsi utile de faire une distinction entre trois (03) cas comme la présente dans la (figure N° 01) :

- Lorsque le dispositif touche le collectif, les changements s'opèrent également aux niveaux individuels et organisationnels ;
- Lorsqu'il concerne l'organisation, il laisse des traces sur les individus et collectifs ;

Lorsque le dispositif mis en place touche l'individualité, rein n'autorise à penser que des transformations collectives et organisationnelles aient lieu »[63].

Figure N° 01 : plan d'action des cas d'actions.



Source : R. WITTORSKI, Analyse du travail et production des compétences collectives, éd. l'Harmattan, Paris Montréal, 1997, PP.198-203.

2.3 L'organisationnel de l'apprentissage

Cependant, la plupart des auteurs affirment que l'apprentissage organisationnel est bien plus que la simple somme des apprentissages individuels. Si les organisations n'ont pas de cerveau, elles disposent de mémoires, de normes, de systèmes culturels (P.

[63] R. WITTORSKI, *Analyse du travail et production des compétences collective*, éd. L'Harmattan, Paris, 1997, P. 198.

SHRIVASTAVA, 1983)[64] qui donnent une dimension organisationnelle aux apprentissages individuels. Les représentations individuelles forment un réseau d'images de soi, des autres et de leurs activités constituant ainsi un savoir sur les théories en usage dans l'organisation (CH. ARGYRIS & D.A. SCHON 1978)[65].

Le passage de l'individuel à l'organisationnel s'effectue par l'intermédiaire de représentations partagées issues d'un processus de socialisation. Ces représentations communes sont le moyen d'unifier la multitude de représentations individuelles, de mettre en cohérence les apprentissages individuels. Elles constituent l'ossature du savoir organisationnel: elles permettent de créer une connaissance commune et d'assurer un équilibre entre des apprentissages individuels disséminés, décentralisés et une nécessaire cohésion de la connaissance organisationnelle.

La « collectivisation » des connaissances, leur généralisation à l'organisation et leur inscription dans des procédures, dans des pratiques et des valeurs partagées différencient qualitativement l'apprentissage organisationnel de l'apprentissage individuel. La consolidation organisationnelle des apprentissages individuels peut alors être problématique. Ainsi, la fonction dans l'entreprise peut orienter les interprétations tout comme l'organisation, par son inertie et ses jeux de pouvoir, peut aussi contrôler les apprentissages individuels. Mais, même en faisant appel à la généralisation des apprentissages individuels, peut-on dire que c'est l'organisation en tant que telle qui apprend ? La dimension organisationnelle semble en tout cas le produit de la confrontation ou de l'interaction des apprentissages individuels. Les groupes et les organisations constituent des sujets d'apprentissage à part entière. K.E. WEICK[66] parlent de « collective mind (esprit collective) » tandis que L.E. SANDELANDS et R.E. STABLEIN[67] utilisent l'expression *d'«* organisation mind (esprit d'organisation) ».

Comme le soulignent L.E. SCHNEIDER et R. ANGELMAR[68], il est certes difficile de définir en quoi la dimension collective diffère de la simple somme d'apprentissages individuels mais les études sur les cartes cognitives, sur les processus d'interaction sociale

[64] P. SHRIVASTAVA, Enseignement : *Une typologie des systèmes d'apprentissage organisationnel*, Université de Pittsburgh, Journal of Management Studies, Institut indien de management de Calcutta, P. 20.
[65] CH. ARGYRIS et D.A. SCHON, *Op.* cit, P. 96.
[66] K. E. WEICK, un universitaire américain, professeur de psychologie et professeur en sciences de l'organisation à la Ross School of Business de l'Université du Michigan, *l'effondrement de la prise de sens dans les organisations : la catastrophe de Man Gulch*, vol 38, PP. 628-652.
[67] L. E. SANDELANDS et R. E. STABLEIN, *Le concept d'esprit organisationnel*, Recherche en Sociologie des organisations, JAI Press, vol 5. 1987, PP. 135-161.
[68] S. SCHNEIDER et R. ANGELMAR, *La cognition dans l'analyse organisationnelle : qui s'occupe du magasin?,* Organisation Studies. Vol. 14, n°3, 1993, PP. 347-374.

tendent pourtant à établir l'existence de processus collectifs de sélection et d'interprétation des informations.

2.3.1 La dimension sociale et collective de l'apprentissage

L'apprentissage organisationnel ou collectif comme fondement de l'apprentissage individuel : l'apprentissage peut donc être perçu comme organisationnel ou au moins collectif s'il est analysé dans sa dimension relationnelle et interactive. Il émerge de l'interaction de différents systèmes cognitifs et renvoie à une dynamique collective productrice de règles d'action communes. Il n'est pas la somme de savoirs individuels mais le produit de leur interaction. Cette interaction permet la construction de savoirs communs.

H.A. SIMON[69] précise que ce qu'un individu apprend dépend fortement de ce qu'il sait déjà mais aussi de ce que les autres savent et croient. L'apprentissage individuel est donc un processus social. L.S. VYGOTSKY[70] a d'ailleurs mis en avant la dimension sociale de l'apprentissage : c'est dans l'interaction avec autrui que l'individu se construit et apprend.

La dimension organisationnelle de l'apprentissage est alors celle d'un système social et elle repose sur les réseaux d'interrelations qui se tissent dans les pratiques de travail. Ici se dégage l'idée forte d'un apprentissage qui ne serait pas un simple agrégat d'apprentissages individuels. Et ce serait même l'apprentissage individuel qui constituerait une figure limite de l'apprentissage organisationnel (A. HATCHUEL, 1997)[71]. Il faut, en effet, souligner que si on peut étudier traditionnellement l'apprentissage dans le passage de l'individuel au collectif, on peut aussi considérer l'apprentissage comme un attribut de l'organisation.

L'apprentissage dans l'organisation ne peut être détaché du contexte, des rôles, de la fonction ou de la relation aux autres acteurs. C'est l'organisation qui constitue le contexte d'apprentissage, son horizon. C'est elle qui détermine les modes de coordination entre les individus, ce qui explique d'une certaine façon qu'il existe des fonctions ou des lieux d'apprentissage privilégiés au sein de l'organisation. La prise en compte des interactions entre les individus doit donc s'inscrire sur un fond institutionnel qui les rend possibles.

[69] A.H. SIMON, *Rationalité bornée et apprentissage organisationnel*, Organisation Science, 1991, PP. 34-125.
[70] L. S .VYGOTSKY, Pensée *et langage Paris* : La Dispute, Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, citer dans. J. P. BRONCKART et B. SCHNEUWLY, VYGOTSKY aujourd'hui, Paris, PP.95-117.
[71] A.HATCHUEL, *Fondements des savoirs et légitimité des règles*, citer dans. B. REYNAUD, *Les limites de la rationalité*, tome 2. *Les figures du collectif*, éd. La découverte, Paris, 1997, PP. 183-210.

2.3.2 Apprentissage organisationnel et connexionnisme

L'approche relationnelle de l'apprentissage a conduit à s'intéresser non seulement au rôle de l'institution permettant le déploiement des apprentissages mais aussi à la notion de réseau et au connexionnisme.

Cette approche privilégie les interactions tout en faisant l'économie de la notion de représentation ou de croyances partagées, ce qui la conduit à négliger le rôle des individus. L'apprentissage repose non sur un contenu ou sur des représentations partagées. Il ne se réduit pas à un échange d'informations entre des cerveaux abstraits de tout contexte. Il est de nature « périphérique »: il se réalise en quelque sorte en dehors des individus pour émerger des interactions et dans des contextes précis.

E.HUTCHINS[72] ainsi que K. E. WEICK et K. H. ROBERTS[73] ont en particulier montré que le « collective mind » reposait non pas sur une division stricte du travail mais au contraire sur des recoupements et des redondances entre les tâches. De même, les travaux sur les communautés de pratiques (J.S. BROWN et P.DUGUID[74]) et l'apprentissage contextuel ou situationnel (J. LAVE[75], J. LAVE et E.WENGER[76]) ont mis en avant la dimension sociale et relationnelle de l'apprentissage.

J. MARCH[77] appuie « l'apprentissage mutuel » et analyse les modes de coordination entre individus travaillant en équipe tandis que T.K. LANT[78] a montré que l'existence de communautés de pratiques, prises dans les fonctionnements organisationnels et les règles institutionnelles, pouvait permettre l'émergence d'une connaissance collective, d'une communauté cognitive et renforcer ainsi l'identité du groupe concerné.

Tous ces auteurs, ainsi que G.JACQUES[79] ou M. BOUGON, K. E. WEICK et D. BINKHORST[80], ont montré comment se constituaient les phénomènes collectifs

[72] E .HUTCHINS, *Organizing work by adaptation*, Journal. Organization Science, 2, 1991, PP. 14-29. .
[73] K.E .WEICK et K.H. ROBERTS, *L'esprit collectif dans les organisations : une interaction attentive sur les plates-formes de vol*, Administrative Science Quaterly, Vol. 38, 1993, P. 357-381.
[74] J.S. BROWN et P. DUGUID, *Apprentissage organisationnel et communautés de pratique : Vers une vision unifiée du travail, de l'apprentissage et de l'innovation,* Journal. Science organisationnelle, 1991, PP. 40-55.
[75] J. LAVE, *Situer l'apprentissage dans les communautés de pratique*, citer dans. L. RESNICK, L. JOHN et T. STEPHANIE, *Perspectives sur la cognition socialement partagée*, D. C. Washington, American Psychological Association, 1991, P. 63-82.
[76] J. LAVE et E. WENGER, *Situé d'apprentissage, - périphérique légitime participation*, Cambridge University Press, 1991.
[77] J. MARCH, Exploration *et exploitation dans l'apprentissage organisationnel*, Journal. Organisation Science, 1991, P. 71-87.
[78] T. K. LANT, *Une perspective d'apprentissage située sur l'émergence de la connaissance et de l'identité cognitive communautés*, citer dans. J. F. PORAC et R. GRUEL, *Avancées dans la cognition managériale et organisationnelle traitement de l'information*, Vol. 6, Cognition, Connaissances et Organisations, 1991, P.I71-194.
[79] G. JACQUES, *Les agencements organisationnels*, citer dans. Charue-Duboc Florence, *Des savoirs en action. Contributions de la recherche en gestion*, Paris, éd. L'Harmattan, 1995, PP. 233-279.
[80] M. BOUGON, K.E .WEICK, et D. BINKHORST, *Les cognitions dans les organisations : une analyse de la Utrecht Jazz Orchestra*, Administration Science Quaterly, 1977, P. 606-639.

d'apprentissage, de diffusion et de conservation des savoirs acquis. L'apprentissage n'est donc plus compris comme transfert d'information mais comme création de connaissances dans l'interaction pratique.

Par ailleurs, l'approche béhavioriste de l'entreprise n'hésite pas à parler d'apprentissage organisationnel dans la mesure où cet apprentissage repose sur des routines et des procédures qui ont pour particularité d'être relativement autonomes et indépendantes des individus : ceux-ci peuvent partir, les routines, résultat construit d'un apprentissage collectif, demeurent « H.A. SIMON(1991) », certes, les travaux empiriques sur la création, la diffusion et la rétention de routines demeurent rares.

La notion même de routine organisationnelle, balançant entre procédure appliquée à un objet spécifique et structure plus abstraite permettant de résoudre une multitude de problèmes, exige encore un important travail de définition et d'opérationnalisation. Cependant, des études expérimentales commencent à apporter des résultats. Les travaux empiriques de D.EPPLE, L. ARGOTE et R.DEVADAS[81] ont, par ailleurs, montré comment la connaissance est incorporée dans des structures et des technologies.

Section 3 : Apprentissage organisationnel autour de trois démontions (objectifs, structures, sources)

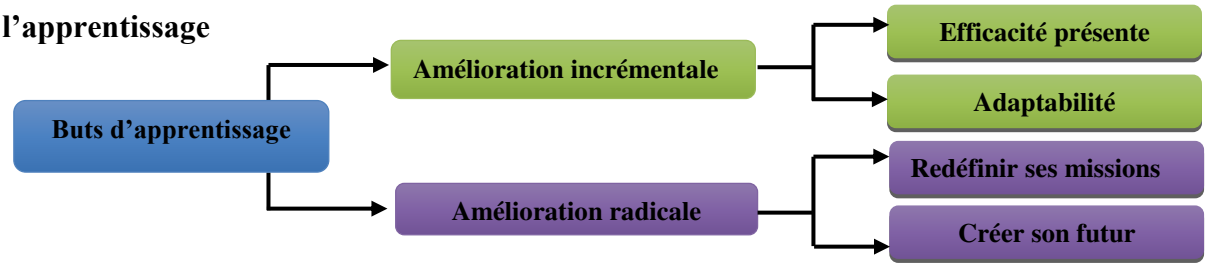
Notre développement ci-après c'est largement inspiré des travaux de T.BRENNER[82] qui se propose de classifier la nature de l'apprentissage organisationnel selon trois critères, à savoir les objectifs de l'apprentissage, sa structure temporelle et ses sources.

3.1 Les objectifs de l'apprentissage

La littérature à ce sujet distingue deux caractéristiques majeures quant aux objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage poursuit, en effet soit un « objectif d'amélioration incrémentale (incrémental improvement) ou alors d'amélioration radicale (radical improvement) »[83].

[81] D. EPPLE, L. ARGOTE et R. DEVADAS, *Courbes d'apprentissage organisationnel : Une méthode pour étudier intraplant transfert de connaissances acquises par l'apprentissage par la pratique*. JOURNAL. Science de l'organisation. 1991. Vol. 2, PP. 58- 70.
[82] T. BRENNER, *mémoire de maîtrise, document de travail*, Working Paper, MIT 1998,
[83] T. BRENNER, *Op.* cit.

Figure N° 02 : Les caractéristiques de l'apprentissage par rapport aux buts de l'apprentissage



Source : Inspiré des travaux de T. BRENNER, mémoire de maîtrise, document du travail, Working Paper MIT 1998.

3.1.1 L'amélioration incrémentale

Le contexte généralement associé pour l'amélioration de type incrémentale en tant qu'un « but d'apprentissage » est souvent une action répétée telle que la production ou la production même de services comme par exemple les processus de certains employés de bureau. Ce cycle répétitif particulier et propre à certaines activités offre la possibilité d'appréhender les résultats en fait comme un mode opératoire et de tester ainsi rapidement les améliorations apportées.

Considérons un instant une organisation dont les objectifs et mesure de succès ou de performances sont stables (ou tout de moins perçus comme tels). Le défi consiste alors à améliorer la performance dans le cadre même de cette structure. De tels processus d'amélioration relèvent typiquement d'un type « incrémental » parce qu'un changement radical devrait requérir différents objectifs ou indicateurs de mesures. « Le concept (apprentissage en simple boucle) a été inventé pour décrire l'amélioration qui ne remet pas en question l'objectif »[84]. Un exemple classique est celui d'un thermostat qui cherche sa température mais qui ne se pose pas la question de bien-fondé de la mesure, celui-ci visant juste atteindre la température qui lui a été fixée.

L'apprentissage en simple boucle, bien qu'il puisse apparaître restrictif, est une politique volontaire pour beaucoup d'organisations. Une étude menée par C. E.NEVIS[85] au sein d'Electricité de France (EDF) a évalué le type d'apprentissage qui s'opère dans ces centrales nucléaires et plus particulièrement au sein de la salle de contrôle.

[84] CH. ARGYRIS et D .SHONE, *L'apprentissage organisationnel : perspective des théories d'action*, W. ADDISON, Reading, Massachusetts, 1978.
[85] C. E. NEVIS, A.J. DI BELLA, J. M. GOULD, *Comprendre les organisations comme système d'apprentissage*, Sloan Management Review, vol.36, n ° 2, 1985, PP.73-85.

Il est apparu clairement que l'apprentissage en simple boucle était la norme questionner ou interroger la logique de la recherche de sécurité plutôt que de réagir en fonction d'une panoplie de règles et procédures qui ne seraient appropriées pour certains situations. Cependant, l'apprentissage peut dans le temps contribuer à une réduction importante des risques nucléaires : «la valeur des mesures est clairement associées avec les écarts de performance. (…) Chaque occasion devient une opportunité d'apprentissage à venir»[86].

a) La priorité est donnée à l'efficacité actuelle

Ce mode d'apprentissage devrait en fait s'appeler « enseignement » puisque son but est de mettre en œuvre d'actuelles Best Practices (les meilleures pratiques) plutôt que d'en développer de nouvelles. L'enseignement a rapport avec deux des trois processus d'apprentissage, à savoir « la connaissance partagée » et la mise en pratique de la « connaissance en action », mais non pas la création de connaissance.

D.A.GARVIN[87] propose une hiérarchie des méthodes pour transférer la connaissance et utiliser les meilleures pratiques. Les rapports constituent la méthode la plus passive et par conséquent la moins attrayante. La formation peut toucher une plus large partie des membres de l'organisation. La méthode privilégiée est ici celle de la rotation du personnel afin que les employés puissent observer directement les meilleures pratiques en action. La hiérarchie de méthode ainsi suggérée procède des méthodes passives aux méthodes actives, et de l'observation à l'action.

Les pratiques d'une organisation « enseignante » (généralisation, uniformisation, variété limitée des opérations) différent de celles d'une organisation traditionnellement définie comme apprenante (l'expérimentation, l'expérience, la variété, la tension créatrice). Le paradoxe réside dans le fait que pour rendre l'apprentissage organisationnel, des cours doivent être dispensés.

b) La priorité est donnée à l'adaptabilité

« Le succès de certaines entreprises est basé sur une stratégie visant à imiter le nouveau produit introduit par d'autres »[88].

[86] T. BRENNER, *Op. cit.*
[87] D.A. GARVIN, *Construire une organisation apprenante*, Harvard Busines Review, juillet-août 1993, pp. 78-91.
[88] Cette stratégie est aussi appelée « me-to » et repose simplement sur la capacité à apprendre des entreprises pionnières. D'autres types d'avantage comme par exemple un système de distribution moins couteux peut même surpasser en fait les avantages des entreprises pionnières.

Il est nécessaire de faire une distinction subtile mais importante entre adaptation et adaptabilité qui sont des objectifs d'apprentissage différents. G. P. HUBER[89] lie le premier à des événements uniques comme des expériences organisationnelles et les autoévaluations de l'organisation en réponse à un stimulus spécifique. En revanche, l'adaptabilité est la capacité à réagir d'une manière continue. C'est un objectif plus ambitieux qui réclame une dynamique organisationnelle (c'est-à-dire la gestion de changement) et des compétences qui vont bien au-delà des compétences techniques à l'activité.

Il apparait dans la littérature que plusieurs théoriciens de l'apprentissage organisationnel considèrent «L'incrémentalisme» et l'apprentissage en simple boucle comme des termes péjoratifs. Ainsi, MC. GILL & Al[90] qualifient la recherche de l'amélioration incrémentale de la manière suivante : « apprentissage d'adaptation » qu'ils considèrent au final inférieur à « l'apprentissage créateur ». Ils citent alors en exemple General Electric et leur décision de sous-traiter les composants électroniques au cours des années 1970 et 1980 comme la raison essentielle maintenant de leur soumission à ce marché.

L'apprentissage en simple boucle est un processus comportemental d'adaptation/réponse ou de correction d'erreurs dans le cadre de routines organisationnels établis et non remis en cause (l'apprentissage d'amélioration de la base des connaissances procédées).

3.1.2 L'amélioration radicale

Les entreprises évoluant quant à elles dans un environnement en constant changement reconnaissent que le progrès incrémental peut ne pas être une garantie suffisante. En effet les industries utilisant intensivement les nouvelles technologies sont les plus enclins à avoir et créer de nouveaux produits qui conduisent logiquement à la destruction des compétences antérieures, ce qui exige de la part des autres concurrents soit d'apprendre le nouveau modèle ou d'abandonner.

Le changement radical ainsi créé résulte notamment de « l'apprentissage en double boucle »[91] . Les acteurs de ce type d'apprentissage sont à la recherche de l'objectif mais cherche par la même occasion à améliorer les objectifs eux-mêmes. La création de savoir apparait donc comme le processus d'apprentissage dominant et les organisations concentrent

[89] G. P HUBER, *Op.* cit, 1991.
[90] MC. GILL et M. SLOCUM J, LEI D, *pratique de management dans l'organisation de l'apprentissage*, éd. Organiztional Dynamics. 1992, vol, n°1, PP. 5-17.
[91] CH. ARGYRIS, *Op, cit*. 1978.

en conséquence leur attention sur la création de leur avenir plutôt que sur le fait de s'adapter aux changements externes. L'apprentissage en double boucle est un processus cognitif qui implique une démarche heuristique de critère imaginative et entraine des modifications dans les schémas de connaissances et de réponses ou de la production de nouveaux schémas.

Ici, la capacité de désapprendre les schémas de pensée existants s'avère indispensable (remise en cause des normes et des croyances).

Enfin, les forces perturbatrices internes ou externes peuvent faire évoluer le système si loin de ses paramètres d'équilibre initiaux que leur rétablissement devient improbable. A cet instant, un changement infime (qui, normalement, ne provoquerait pas de transformation majeure) entraine le système vers une nouvelle configuration.

Ainsi, plus les composantes d'une organisation serait fortement interdépendantes, plus celle-ci résisterait aux changements et plus on aurait du mal à identifier un élément isolé responsable de la réussite ou de l'échec de celle-ci et plus le changement sera alors retardé jusqu'à ce que le « coût de non-restructuration »[92] (manque d'adaptation de la situation actuelle) devient suffisamment élevé pour justifier un grand mouvement touchant à un grand nombre d'éléments à la fois : c'est le changement quantique . Ce type de changement devrait être rare et rapide. Ainsi, le changement quantique au début, a tous les chances d'être dramatique et donc révolutionnaire.

Mise à part la situation de crise profonde, trois circonstances paraissent particulièrement favorables à ce changement : le vieillissement du système, l'arrivé d'une forte personnalité externe tel qu'un nouveau dirigeant ou un nouveau consultant et l'arrivé du système à des bornes temporelles importantes qui constituent des points focaux où l'on a tendance à faire le bilan de ce qui a été fait et de ce qui reste à faire.

a) Redéfinir la mission et la vision de l'organisation

Plusieurs exemples d'organisation qui remettent en question la logique de leurs activités actuelles et qui, en fonction des résultats, redéfinissent leurs activités conséquemment. Cette remise en cause débouche généralement sur une nouvelle stratégie d'ouverture et une restructuration de leurs relations avec les concurrents. Dans ce cas, la vision a une place prédominante.

[92] Coût de non-restructuration ou manque d'adaptation de la situation actuelle > cout de changement de la situation actuelle (perte des avantages de la situation actuelle) + couts d'accès à la nouvelle situation (efforts nécessaires pour changer).

La vision constitue un concept fondamental au regard de la pensée stratégique. Le principe fondamental de la vision consiste, pour une entreprise, à se fixer des ambitions démesurées pour le futur par rapport à l'état actuel de ses ressources.

La vision est un point de repère que de l'entreprise se fixe dans l'avenir, en dehors de toute contingence liée à son passé et son présent. L'idée de rupture est importante dans ce cadre en ce qu'elle permet de s'extraire de l'inertie des conditions présentes. Elle doit faire rêver et le rêve est une partie intégrante de l'ambition. Les ambitions de l'entreprise sont alors supposées guider sur le long terme le développement de l'entreprise, tout en générant l'énergie nécessaire et en mobilisant tous les membres de l'entreprise derrière elle.

L'entreprise doit réfléchir, au-delà d'une simple démarche prospective, à ce qu'elle pense que son environnement sera demain, voire à ce qu'elle souhaite qu'il devienne. Ce faisant, la vision va après créer une tension en interne de l'entreprise, tension eu égard au futur proposé. La tension va donc résulter de l'écart entre la réalité présente perçus par les membres de l'entreprise et le futur souhaité.

La vision peut, donc, faire émerger la conscience d'un écart incommensurable et de ce fait rendre la vision irréaliste voire même fantaisiste et peut donc décourager au lieu de mobiliser les acteurs. Mais tout écart peut constituer une source de dynamisme. « S'il n'y avait pas d'écart, il n'y aurait aucune raison de bouger, d'agir. On appelle cet écart une tension créatrice car source d'énergie créatrice »[93].

G. HAMEL[94] a mis en avant la créativité qu'une tension va engendrer ou non de l'apprentissage organisationnel en simple boucle ou double boucle à travers le niveau d'ambition qu'elle suggère à l'organisation et de menace qu'elle sera susceptible de générer à travers l'organisation. En fonction donc de niveau de tension exercé sur l'organisation, les formes et les niveaux d'apprentissage peuvent varier. Le tableau N° 03 permet de synthétiser ces liens entre le niveau de tension et le type d'apprentissage qui peut en résulter.

Un thème fréquent derrière l'apprentissage en double boucle élargit la définition des statuts d'une organisation. Les objectifs initiaux sont rarement abandonnés et donc les niveaux s'ajustent à la vue d'ensemble en toute synergie, ou tout du moins on l'espère.

[93] P. SENGE, *Op. cit*, 1991.
[94] G.HAMEL, CK. PRAHALAD, *Concurrence pour le futur*, Harvard Business Review, vol. (4) 1994, P .72.

Tableau N°03: Vision, tension et apprentissage.

		Tension	Apprentissage	
			Niveau	Forme
VISION (Ecart entre l'ambition et les ressources présentes)	Excessif	Inhibitrice	Simple boucle ou double boucle	Pas d'apprentissage
	Fort	Créatrice	Invention double boucle	Transformation Expérimentation
	Modéré	Régulatrice	Amélioration simple boucle	Imitation Adaptation
	Insuffisant	Inexistante	Simple boucle ou double boucle	Pas d'apprentissage

Source : E. METAIS et R. DOUFORT, vision stratégique et formes d'apprentissage organisationnel : des stratégies d'adéquation aux stratégies d'intention, document de travail, EDHEC. Lille. PP. 5-8.

b) Créer le futur

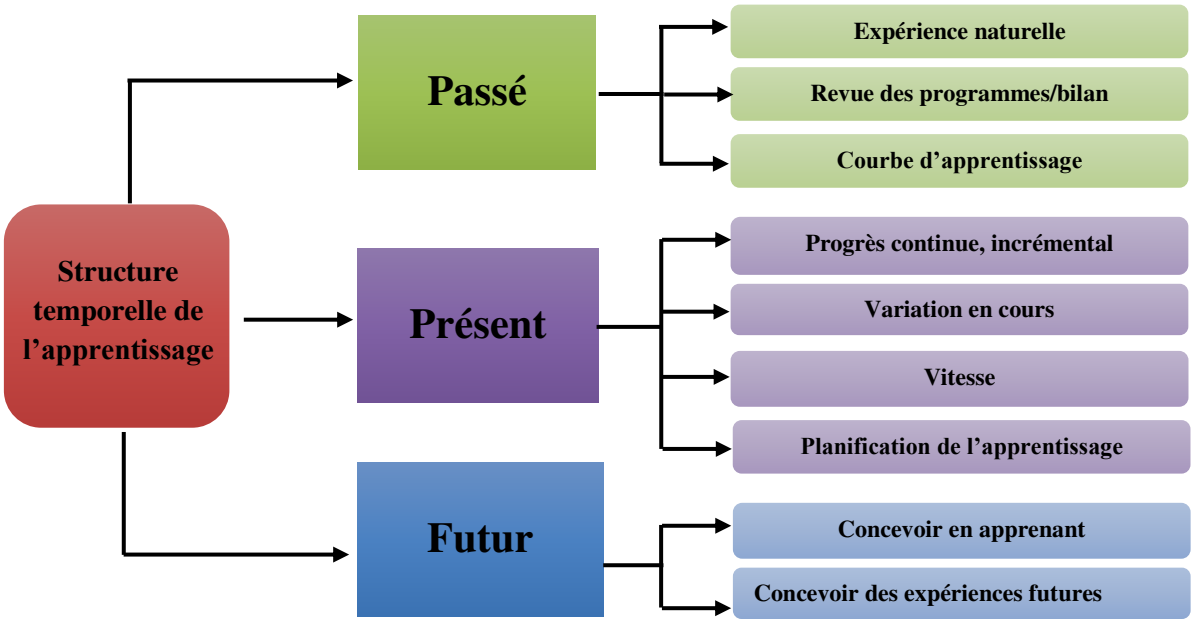
L'objectif des organisations peut aller, comme dans certains cas, au-delà même de la capacité à réagir aux actions des autres; l'objectif supérieur consiste, alors, à apprendre les devants et à créer leur propre futur. J. S. BROWEN et P. DUGUID[95] parlent d'organisations « agissantes » et à l'opposé d'organisation «adaptationnistes», c'est-à-dire, qui s'adaptent. Le premier concept concerne tant les organisations elles-mêmes que leur environnement vu comme non analysé et par conséquent malléable.

3.2 Structure temporelle de l'apprentissage

L'apprentissage exige que les informations soient traitées, qu'elles mènent à des conclusions et que des actions soient entreprises. Les sources de l'information peuvent être des événements passés, des activités en cours ou des expériences à venir ou encore de futurs scénarios. Le fait que l'on se concentre sur le passé, le présent ou l'avenir implique différentes méthodes d'apprentissage, comme le démontre la (Figure *N°03*).

[95] J. S.BROWEN et P. DUGUID, *Op.* cit, 1991, PP. 40-57.

Figure N° 03: Structure temporelles de l'apprentissage



Source : Inspiré des travaux de T. BRENNER, mémoire de maîtrise, document du travail, Working Paper. MIT 1998.

3.2.1 Apprendre à partir de l'expérience passée

Les sources de l'information peuvent être des expériences naturelles, revue des programmes et tirer des leçons du passé ou des courbes d'apprentissage pour relier l'expérience aux progrès.

a) Apprendre à travers des expériences naturelles

Les expériences de la plupart des entreprises offrent une riche documentation historique sur les manières d'opérer les changements. Lorsque les données des performances réalisées sont aussi disponibles, « l'histoire peut être vue comme une série d'expériences accidentelles à partir desquelles on peut apprendre ce qui fonctionne bien et ce et ce qui ne fonctionne pas »[96].

Le problème avec l'apprentissage à partir du passé c'est que le monde ne génère pas des conceptions expérimentales positives par hasard. B. LEVITT et J. G. MARCH[97] débattent de ce constat et des autres limites imposées par l'histoire. Ces auteurs pensent qu'apprendre à partir d'expériences conduit à routines stable, ce qui « anéantit l'expérimentation requise pour

[96] D. BOJE, Storytelling organisationnel : *les luttes des discours d'apprentissage organisationnel pré-moderne, moderne et post moderne,* éd. Management Learning, 1994, PP.433-461, Citer dans. Revue française de gestion 2005/6 (no 159).
[97] B. LEVITT et J. G. MARCH, *apprentissage organisationnel*, Revue Annuelle de Sociologie. 1988, vol. 14, PP. 319-340.

un processus d'apprentissage efficace ». De plus, il est difficile de relier les résultats aux comportements d'une organisation car les résultats sont de combinatoires complexes entre plusieurs organisations. La complexité et l'éventail naturellement étroit des expériences naturelles passées concourent à limiter la valeur des expériences non organiser et non planifiées.

b) Réexamen des programmes et tirer les leçons du passé

Certaines organisations avant-gardistes étudient les projets passés pour expliquer les succès et les échecs présents. « British Petroleum » a ainsi mis en place une équipe composée de cinq (05) personnes pour tenter de tirer les leçons des principaux projets passés. Boeing a chargé un groupe appelé « Project Homework » afin de disséquer ces processus de développement de produit. Ils y ont inclus les succès de la série 707 et 727 et les échecs relatifs des séries 737 et 747 pour tirer des leçons qui les ont guidés pour développer avec succès la nouvelle série.

c) Courbes d'apprentissage pour relier l'expérience au progrès

Les leçons tirées des bilans de programmes sont souvent résumées en courbes d'apprentissage qui relient l'expérience au progrès. Elles se présentent généralement sous la forme suivante :

- $X_n = KN^{-b}$;
- $X_n =$ le coût pour produire la $n^{ième}$ unité ;
- N = volume de production cumulé ;
- b = une constante qui gouverne le taux de baisse du coût ;
- K = une constante dérivée empiriquement.

Les courbes d'apprentissage peuvent également s'appliquer à l'amélioration de la qualité. Est sont toujours précieuses mais elles nécessitent des changements dans toute entreprise pour bénéficier totalement des améliorations obtenues. La préoccupation du changement devient donc un élément central dans notre réflexion concernant la compréhension, la mesure et la gestion des organisations apprenante.

Pour finir, en se basant sur l'expérience passée pour guider une action future, on peut être sujet à une perception partiale, biaisée. J.M. MARQUARDT et A. REYNOLDS[98] ont ainsi répertorié toutes les erreurs produites par les individus lorsqu'il s'agissait de faire des déductions appropriées à partir de passé.

3.2.2 Apprendre à partir du présent

L'apprentissage peut parfois être intégré dans le processus d'une organisation tant cet apprentissage en fait est un résultat automatique de l'activité quotidienne. L'activité n'a pas besoin d'être stoppée pour pouvoir étudier les événements passés puisque les processus actuels sont programmés pour suggérer des perfectionnements. Ce type d'apprentissage vise traditionnellement un objectif modeste mais continu- la recherche de perfectionnements, d'améliorations.

a) Les méthodes de management de la qualité totale

La gestion de la qualité est un parapluie pour plusieurs méthodes d'apprentissage dirigées en vue d'apporter des améliorations progressives et continues aux opérations en cours. Certaines de ces méthodes peuvent servir en tant qu'outils de gestion dans le processus de management d'une organisation apprenante comme le Kaizen[99] et 5 Why[100].

Pour contribuer à la performance globale de l'entreprise, la qualité totale, c'est-à-dire tous les outils que l'on regroupe sous ce nom générique, a défini trois (03) objectifs indissociables qui sont partie intégrante du concept d'organisation apprenante, qui sont :

- Satisfaire le client : cela signifie la qualité garantie des produits, la qualité assurée des services et la qualité maitrisée des coûts ;
- Gagner durablement de l'argent : est un objectif qui s'articule sur deux axes ayant pour but d'exister toujours plus et mieux que ses concurrents : le premier axe vise à optimiser les ressources, le second axe s'attache quant à lui à une adaptation permanente aux marché (innovation, création) ;
- Répondre aux aspirations du personnel : c'est favoriser et obtenir en permanence la contribution de toutes les intelligences et énergies de l'entreprise aux actions de progrès.

[98] J.M. MARQUARDT et A. REYNOLDS, *Une organisation apprenante mondiale, gagnant un avantage concurrentiel grâce à l'apprentissage continu*, Irwin Professional Publishing, New York, 1994, P. 139.

[99] KAIZEN, processus d'amélioration continue fondé sur des actions concrètes, simples et peu onéreuses. Est tout un état d'esprit qui nécessite l'implication de tous les acteurs. Le terme est actuellement très connu dans le monde de l'industrie.

[100] Les cinq pourquoi « 5 Why », la base d'une méthode de résolution de problèmes proposée dans un grand nombre de systèmes de qualité. Il s'agit de poser la question pertinente commençant par un pourquoi afin de trouver la source, la cause principale de la défaillance. Cette méthode de travail est surtout faite pour trouver la cause principale du problème rencontré.

Pour réaliser ces trois objectifs, la qualité totale va donc s'appuyer sur deux groupes de démarches indissociables et simultanées que sont :

- Les démarches participatives, dont le but est de développer les ressources humaines ;
- Les démarches qualité, dont le but est de développer les ressources techniques.

Ces deux démarches sont alors soutenues par un ensemble de domaines (environnement, compétence, communication, sécurité, etc.) où de nombreux outils spécifiques ainsi mis en œuvre afin de satisfaire nos trois objectifs.

b) Faire fonctionner et utiliser la variété ou la diversité

« Les organisations qui permettent et autorisent la variété dans leurs politiques et leurs routines peuvent réaliser de petites expériences d'apprentissage chaque jour. La diversité enseigne beaucoup aux organisations aussi longtemps que les résultats associés aux changements sont systématiquement enregistrés. Savoir réagir rapidement à un environnement est un objectif d'apprentissage important. Augmenter la vitesse de tous les processus d'apprentissage (acquisition de savoir, partage de savoir et le traduire en comportement) mènera une organisation à une action plus rapide. De même, des entreprises qui peuvent se permettre d'introduire des produits plus rapidement que leurs concurrentes peuvent jouir directement d'un apprentissage plus rapide concernant les besoins de marché, ce qui les conduit inévitablement vers un cycle de développement du produit plus rapide qu'auparavant»[101].

Il apparait également que le rythme du partage du savoir et de sa diffusion peut paradoxalement être amélioré en mettant sur pied des activités redondantes. L'entreprise Canon, par exemple, organise des équipes de développement d'un produit qui s'affrontent et débattent des avantages des chaque proposition. Ceci peut paraître une perte de temps et d'énergie sur court terme mais les débats font apparaitre des informations qui vont permettre d'améliorer significativement le développement du prochain produit.

La plupart des entreprises ont compris que l'on peut accélérer la conversion du savoir en action en tolérant un pourcentage raisonnable d'échecs. Le rapport qui va s'installer avec l'erreur ou l'échec et plus particulièrement les réactions et les comportements du management face à un échec ou à une erreur. Ces occasions perdues deviennent alors des sources d'apprentissage uniques par rapport auxquelles le processus d'amélioration peut être lancé.

[101] E. C. NEVIS, *Op. cit*. 1995. P. 237.

Comme le souligne, fort bien, le sociologue CH. ARGYRIS[102], l'incompatibilité entre l'homme et l'organisation peut servir de base à un défi permanent, lequel, à mesure qu'il se développe, aidera l'homme à s'épanouir et à promouvoir des organisations viables et efficaces. Il voudrait mieux être approximativement juste et rapide que tout à fait juste et lent. Il serait tentant, en effet, de croire qu'examiner un problème qui se pose à l'organisation c'est créer du savoir, lorsque passer à l'action avec un savoir imparfait peut être une approche plus rapide et plus efficace.

Apprendre au présent est un processus lié à des changements fréquents qui utilisent des variations mineures pour pouvoir faire apparaitre les perfectionnements. B. LEVITT et J. G. MARCH[103] décrivent une trappe potentielle d'apprentissage pour tester les éprouves et les erreurs, à savoir les « pièges de compétences ». Ils prennent l'exemple d'une organisation qui doit opérer une sélection parmi différents systèmes de logiciels.

L'expérience vient s'ajouter au système initialement sélectionné, excluant ainsi d'autres systèmes qui peuvent avoir une plus grande valeur. La solution est peut-être de connaitre lorsqu'une adaptation lente est préférable, de manière à ce que les alternatives soient plus largement explorées.

3.2.3 L'apprentissage orienté vers le futur

Le futur en soi ne peut pas apporter d'informations pour apprendre mais les organisations faisant face à une incertitude grandissante utiliseront alors les modèles du futur pour guider leurs actions présentes. Les organisations qui visent des perfectionnements radicaux concevront des expérimentations qui mettent à l'épreuve les réponses aux changements radicaux.

a) Concevoir en apprenant

Avant la fin des années 1960, l'apprentissage n'était pas un objectif affirmé des responsables des stratégies. Le rôle de la planification était de prévoir les tendances Pertinentes et de choisir en conséquence une direction préférable à une autre selon un certain nombre d'indicateur de gestion essentiellement quantitatifs.

[102] CH. ARGYRIS, *Op*. cit, 2002.
[103] B. LEVITT et J. G. MARCH, *apprentissage organisationnel*, Annual Review of Sociology, 1988, vol. 14, PP. 319-340.

Des « études »[104] réputées comme celles de la Royal Dutch Shell ont montré depuis l'importance de la planification en tant qu'activité d'apprentissage orientée vers le futur, ceci devenant même un avantage compétitif sur les concurrents. Les responsables de la planification de cette société ont donc formé divers scénarios montrant différentes industries de pétrole du futur et ont invité les managers à « jouer » avec la fixation des prix et les décisions à avantager. L'objectif n'était pas d'élaborer des plans, mais d'apprendre la dynamique de l'industrie pétrolière du futur et de gagner de l'expérience en apprenant dans un environnement détaché.

La planification peut être, d'une manière suffisamment générique, divisée en deux sous objectifs stratégiques : la défense contre les événements adverses, la reconnaissance de nouvelles opportunités pour l'organisation. Une défense conduite et gérée avec succès est observable et quantifiable, en observant les indicateurs liés à la part de marché ou à la rentabilité.

En revanche, l'incapacité à reconnaitre de nouvelles opportunités est plus difficilement observable puisqu'elle est en « statut- quo » maintenu. Dans ce cas les indicateurs de gestion sont beaucoup plus difficiles à élaborer. Dans certains cas, il se peut également que cette incapacité à reconnaitre les nouvelles opportunités se traduit par la fermeture de l'entreprise, celle-ci devenant totalement étrangère aux nouvelles donnes de son environnement.

De manière générale, mesurer le succès d'un apprentissage visant des résultats futur et plus difficile que mesurer un apprentissage qui vise à maintenir avec succès une situation actuelle.

b) Concevoir les expériences futures

G. P. HUBER[105] opère une distinction entre une variation en cours et des expériences bien conçues. L'objectif de premier est d'améliorer la capacité d'adaptation car les entreprises « se maintiennent dans un état de changement fréquent, presque continu en ce qui concerne les structures, les processus, les objectifs ... »[106]

L'objectif des expériences conçues et étudiées est l'adaptation optimale et l'utilisation de la meilleure pratique qui est acquise. Ceci peut même entrer en conflit avec l'adaptabilité

[104] A. P. GEUS, *Planification de l'apprentissage,* Harvard Business Review. Mars-Avril 1988, PP. 70-74.
[105] G. P HUBER, *Op. cit.* PP. 92-93.
[106] *Idem.*

qui cherche à maintenir le changement. Les expériences n'ont pas toujours besoin de réussir pour que l'apprentissage naisse. L'échec peut être parfois un mal nécessaire.

S. B. SITKIN[107] a compté des exemples de ce que l'on pourrait nommer « d'échecs intelligents » (et que d'autres auteurs qualifient d'erreurs productrices) et en a identifié des critères nécessaires pour que les échecs mènent à l'apprentissage :

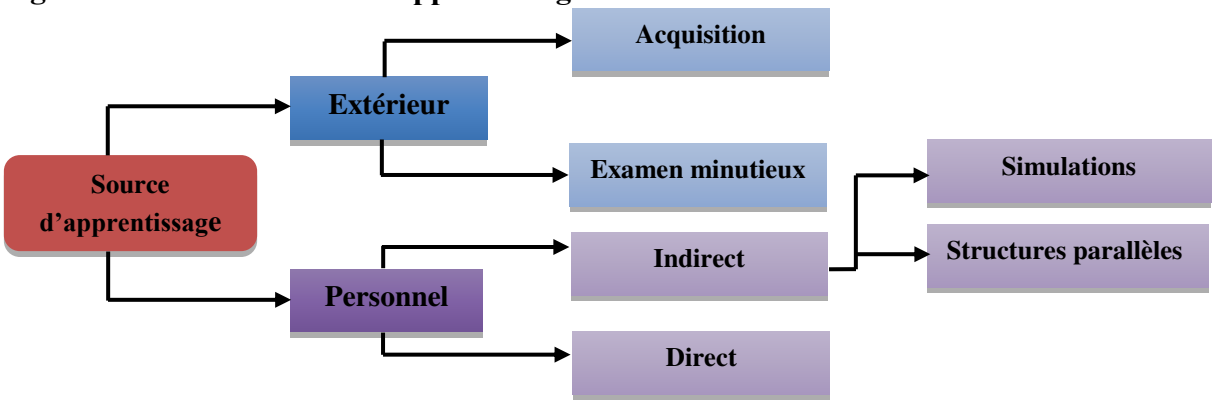
- Elles proviennent d'actions soigneusement planifiées ;
- Elles ont des issues incertaines ;
- Elles sont d'une échelle modeste ;
- Elles ont lieu dans des domaines qui sont assez familiers pour permettre un apprentissage efficace et utile.

« Les expériences qui ont ainsi échoué ont l'avantage de dégeler la pensée en fournissant une preuve qui infirme la théorie, stimulant par conséquent l'action »[108]. L'erreur est, évidemment, un moyen d'apprendre et non pas une fin. Les expériences réussies sont plus directement liées à une performance accrue et il existe d'abondants exemples.

3.3 Les sources d'apprentissage

Le matériel servant à l'apprentissage peut provenir du monde extérieur, tout comme des opérations propres à quelqu'un. Nous montrons dans la Figure N° 03 les différentes méthodes à partir des sources externes ou internes.

Figure N° 04 : Les sources d'apprentissage



Source : Tableau de synthèse établi à partir des travaux de T. BRENNER, mémoire de maîtrise, document de travail, Working Paper. MIT 1998.

[107] S. B. SITKIN (directeur du Centre de sciences et politiques comportementales de l'Université Duke), *apprendre à travers les erreurs,* citer dans. M. D. COHEN, l'apprentissage organisationnel, éd. L. S. Sproull. 1996. PP. 541-577.

[108] E. H. SCHEIN (l'inventeur du concept culture d'entreprise), *Comment les organisations peuvent-elles apprendre plus vite ? Le défi d'entrer dans la salle verte*, Sloan Management Review, 1993. PP. 85-92.

3.3.1 Apprendre à partir de l'extérieur

Les organisations commencent souvent un programme de perfectionnement ou d'amélioration par un apprentissage qui se fait en étudiant l'expérience des autres. C'est un moyen de diagnostic : il montre ce qu'il possible de faire puisque d'autres le font ou l'ont fait et il permet aux organisations d'éviter les pièges ou les mauvaises directions prises par d'autres et considérer au final les seuls facteurs de réussite. En quelque sorte, un apprentissage délégué peut donner de l'avance aux organisations.

Ce moyen est aussi appelé le « benchmarking », qui est une forme populaire d'apprentissage délégué dont l'une des entreprises leader et qui va permettre de mettre en valeur l'apprentissage en identifiant des comparaisons et cela directement.

L'analogie est un outil puissant pour la création de nouveaux savoirs. Il faut, néanmoins, préciser, afin d'éviter toute critique ou confusion, qu'apprendre à travers les autres ne signifier pas, simplement, observer les concurrents ou les industries analogues. Cela implique, aussi, d'apprendre à travers les clients, les fournisseurs ou toutes autres personnes ou institutions en liaison avec l'organisation et qui peuvent fournir des informations importantes. Les actionnaires également sont à consulter en tant que source d'informations. Ces moyens peuvent, donc, contribuer largement à fournir des indicateurs de gestion concernant le management d'une organisation apprenante.

a) Acquisitions, fusions et alliances

L'obligation de conserver le rythme face aux changements économique et organisationnel conduit certaines organisations à acquérir du savoir par les fusions ou l'alliance. En s'alliant, deux organisations ne mettent pas seulement leurs capitaux en commun mais mettent également en commun leurs savoirs.

Dans le cas d'une acquisition, l'entreprise contractée possède certes du savoir mais également une culture spécifique dans laquelle le savoir prend corps pour ainsi dire. Le savoir est lié pour partie à la culture d'entreprise. L'expérience montre manifestement que des différences culturelles peuvent nuire au partage du savoir et mener ainsi à une séparation.

« Les alliances sont des relations moins permanentes mais elles contiennent à l'instar des acquisitions leurs propres risques. Les entreprises qui s'allier pour apprendre une technologie particulière alors que l'autre entreprise y voit seulement un moyen d'accéder aux

marchés de l'autre. Les alliances stratégiques ont très peu été étudiées sous l'angle de l'apprentissage organisationnel. l faut également tenir compte ici des particularités des alliés et plus particulièrement de la présence ou de l'absence de similitudes chez les organisations qui s'associent ou qui fusionnent. Ce critère permet ainsi d'opposer les alliances symétriques (additives) aux des alliances dissymétriques (complémentaires) »[109].

Certaines organisations engagées dans des alliances ou voire même dans des alliances menant à moyen terme à une fusion se regroupent non pour avoir un avantage concurrentiel, ni pour réduire leurs couts de transaction afin mais afin d'acquérir des connaissances et/ou compétences dans le but d'améliorer leur fonctionnement et de faire face à leur environnement. Une telle approche pourrait théoriquement se justifier par les fondements théoriques de l'apprentissage.

En intégrant les principaux éléments de définition de l'apprentissage organisationnel existants dans la littérature, nous peuvent considérer l'apprentissage organisationnel comme une motivation et un objectif reconnus à l'établissement d'accords de coopération. La coopération peut être un moyen de combiner des connaissances tacites et complémentaires détenues par les firmes, d'acquérir ou d'échanger ces connaissances.

Dans le cas des alliances stratégiques, la littérature permet d'identifier cinq (05) dimensions ou processus reliés d'apprentissage : un apprentissage de partenaire, un apprentissage sur l'objet de l'alliance, un apprentissage de la coopération, l'apprentissage sur l'environnement de l'alliance, un apprentissage sur soi.

D'autres soulignent l'importance de la confiance entre les partenaires au sein des alliances. En effet, comme le suggère M. INGHAM[110], l'élément de confiance constitue un substitut et/ou un complément majeur aux contrats et aux mécanismes de contrôle. De même que la confiance influence la dynamique et le rythme d'apprentissage dans la coopération.

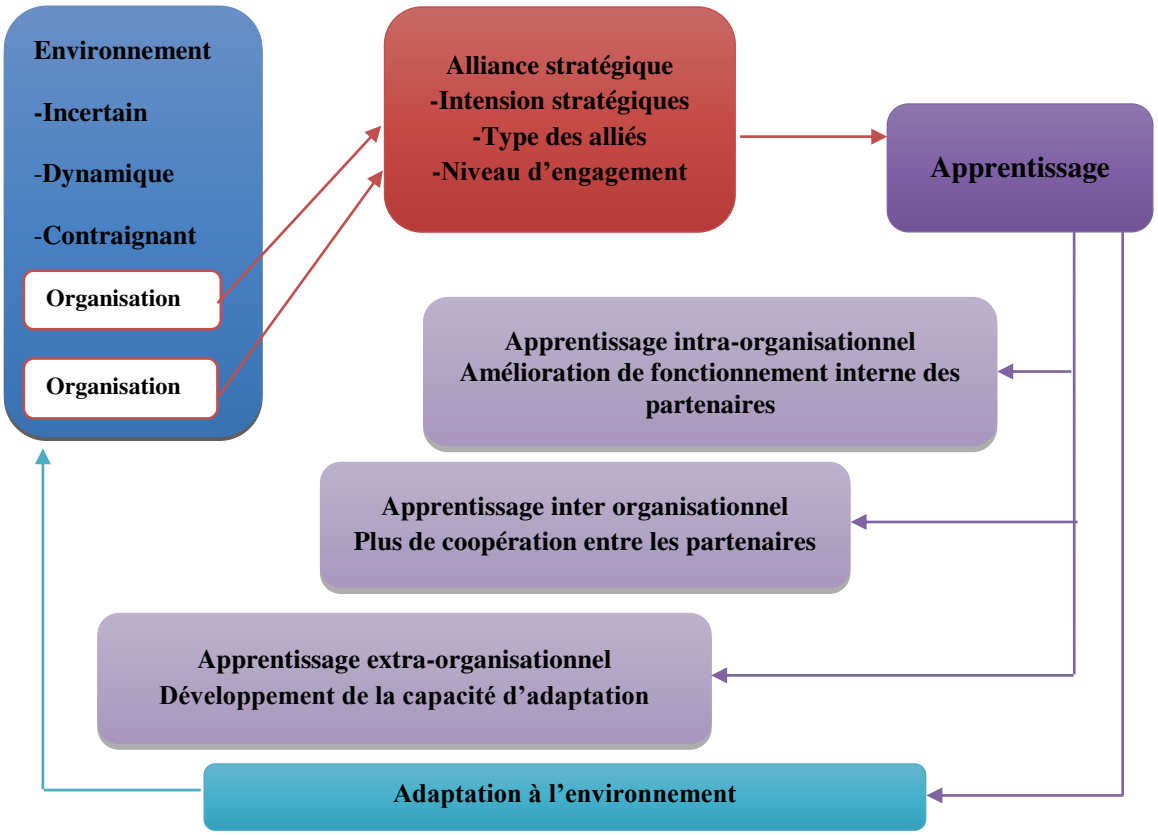
M. INGHAM a souligné le rôle important que joue la structure dans une situation d'apprentissage. Selon lui, les structures décentralisées et participative, ainsi que les structures « plates » stimulent les apprentissages organisationnels de « niveau » supérieur.

[109] G. FERNANDEZ, *Les alliances stratégiques : une réponse structurelle aux pressions exercées par la mondialisation sur l'environnement des entreprises*, Coté Marecel et collaboration, *la gestion stratégique d'entreprise : aspects théoriques*, éd. Gaeton Morin, Montréal, 1995, PP. 268-284.

[110] M.INGHAM (Responsables au Groupe ESC Dijon Bourgogne. Ses recherches actuelles portent sur les innovations environnementales et sociales et sur le management responsable), *l'apprentissage organisationnel dans les coopérations*, revue française de gestion, janvier-février 1994, P.106.

Nous pouvons ainsi mieux cerner le lien pouvant exister entre les alliances stratégiques entre organisations et l'apprentissage organisationnel. Ainsi, les organisations s'allieraient entre elles afin d'améliorer également leur fonctionnement interne (apprentissage intra organisationnel). Elles se regroupent donc dans des alliances stratégiques pour améliorer les relations entre elles et pour pouvoir développer des projets communs (apprentissage inter organisationnel). Elles s'allient enfin entre elles en vue de réduire les incertitudes liées à l'environnement (apprentissage extra- organisationnel).

Figure N° 05 : Schéma conceptuel de l'apprentissage organisationnel à travers les alliances.



Source : Tableau de synthèse établi à partir des travaux de T. BRENNER, mémoire de maîtrise, document de travail, Working Paper. MIT 1998,

Nous pouvons envisager que les compétences des entreprises engagées dans des fusions acquisitions seront adaptées les unes aux autres. Elles seront alors modifiées, infléchies pour pouvoir être compatibles et s'ajuster. La logique d'intégration des compétences sera alors celle d'une addition si les compétences sont semblables ou d'une adaptation si elles diffèrent légèrement.

« Nous pouvons aussi imaginer que la combinaison des compétences ne suivra pas une logique d'addition ou de juxtaposition, mais de partage et de transformation mutuelle

profonde. Elle donnera alors naissance à de nouvelles compétences. Il sera aussi possible qu'à la fois les compétences de l'acquis et celles de l'acquéreur soient jugées obsolètes ou inadéquates à l'environnement et à la nouvelle entité résultant de la fusion. Il y aura alors un processus de création de compétences nouvelles en fonction des objectifs stratégiques de la nouvelle organisation »[111].

b) L'exploration, l'examen minutieux

Les organisations explorent souvent leur environnement afin de déceler les changements pouvant nécessiter des actions correctrices en réponse. G. P. HUBER[112] décrit trois (03) niveaux dans cette introspection qu'il appelle le scanning : très grande vigilance, exploration active et état de vivacité face aux événements non routiniers. Par ailleurs, le même auteur défend l'idée que cette méthode améliore les performances de management.

3.3.2 Apprendre par soi-même

Nous pouvons apprendre par en soi-même, en différé ou directement de l'activité :

a) Apprendre par soi-même, en différé, en off - line

Changer l'organisation et ces procédés peut être parfois un exercice périlleux, couteux et trop long même si cela permet l'apprentissage. L'alternative serait de construire des modèles et maquettes artificielles qui pourrait simuler différentes technologies et politiques. P. SENGE[113] décrit lui-même plusieurs exemples de simulations. Ils les appellent des « microworlds (micro-mondes)» ce que nous pourrions traduire par «micro-mondes».

«En quelque sorte permettent aux directeurs et aux équipes de direction de commencer « l'apprentissage à travers l'action » à propos des questions systémiques les plus importantes. « Les micro-mondes compriment le temps et l'espace », si bien qu'il devient possible de faire des expériences et de connaitre les suites et conséquences de nos décisions à l'avenir et dans des parties de l'organisations»[114].

« Le centre d'apprentissage organisationnel du Massachusetts Institute of Technology (MIT) a été le pionnier dans l'utilisation de ces laboratoires d'apprentissage en se servant souvent de microondes. De nombreuses entreprises américaines aujourd'hui l'utilisent pour

[111] F. LEROY, *Op. cit*, PP. 26-217.
[112] G. P. HUBER, *Op*. cit, 1991.
[113] M. P. SENGE, *Op. cit*, 1991.
[114] M. P. SENGE, *Op. cit*, 1991.

comprendre les interactions systématiques en cours dans leur organisation lors de développement de nouveaux produits par exemple»[115].

Pour surmonter les barrières et les freins à l'apprentissage, il faut souvent une structure d'apprentissage parallèle. Elle vise à réduire les pratiques bureaucratiques comme le contrôle centralisé, la spécialisation des tâches et les groupements fonctionnels.

Les auteurs[116] de cette proposition ont mené cinq études de cas là où ils illustrent les objectifs typiques de cette approche : accroitre l'innovation, accroitre l'efficacité, initier une transformation du système, développer des relations de coopération entre la main d'œuvre et la direction et faire un prototype d'un nouveau système sociotechnique.

Chacun de ces objectifs implique une significative re-modification de l'organisation et de ses processus. Les éléments génériques d'une structure d'apprentissage parallèle sont notamment :

- Une suspension des règles et des normes des plus grosses organisations, évoluant vers une structure basée surtout sur l'équipe (team-based structure) ;
- Un comité de direction composé des cadres supérieures représentant l'éventail des fonctions affectées ;
- Des groupes de travail qui sont un microcosme de l'organisation.

b) Apprendre par soi-même, directement de l'activité, en on-line

Les entreprises qui améliore la qualité ou qui réduise les couts établissent souvent des procédés pour reconnaitre les améliorations au cours de l'activité quotidienne. Cet apprentissage direct est en temps réel et progressif comme décrit plus tôt. L'apprentissage en direct nécessite une culture et un état d'esprit particuliers qui font penser que chaque activité quotidienne devrait produire du savoir en plus de bien ou du service qui en résulte.

[115] M. P. SENGE, *Op. cit*, 1991.
[116] G. BUSCHE et A. B. SHANI, Parallel Learning Structures : creating innovations in bureaucracies, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachussets, 1991.

Conclusion

Ce chapitre a commencé par rappeler pourquoi nous avons besoin d'organisations axées sur l'apprentissage. Ces diverses réflexions expliquent les grandes orientations de la littérature consacrées à ce phénomène, qui serait un facteur déterminant de la réorientation stratégique et de la compétitivité de l'entreprise.

Les théories de l'apprentissage se sont multiples à cause de la complexité de ce phénomène. Cinq (05) approches clés sont alors proposées qui peuvent servir de base théorique pour comprendre le phénomène d'apprentissage.

L'apprentissage organisationnel est charpenté, selon les théoriciens de ce domaine en deux (02) niveaux, l'apprentissage en simple boucle et en double boucle. Ainsi nous avons évoqué également les liens entre l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel. L'apprentissage organisationnel est plus que la somme des apprentissages individuel et montrée que ; c'est l'apprentissage individuel qui constitue le fondement de l'apprentissage organisationnel, ainsi le développement de l'apprentissage organisationnel est compris comme un processus de généralisation allant de l'individu au groupe puis s'étendent à l'organisation entière.

Chapitre 02
Audit, levier d'amélioration des capacités d'apprentissage

Introduction

Evolution des marchés mondiale pousse les entreprises à être compétitives et à avoir des avantages concurrentiels, pour cella l'entreprise doit être apprenante. Il apparaît ainsi, de sorte que l'on peut se demander s'il existe des outils, des caractéristiques, des facteurs qui peuvent influencer, mesurer et améliorer le processus d'apprentissage, et d'orienter les entreprises vers des capacités d'apprentissage, afin d'aboutir à un niveau de performance qui permit de distancer leurs concurrents.

Si nous nous situons sur l'abondante bibliographie consacrée à l'apprentissage organisationnel, à partir d'une mesure des perceptions de l'organisation menée à l'aide d'un outil d'analyse, le Capability Snapshot™, la recherche montré comment une telle démarche peut amorcer des processus d'apprentissage tout en identifiant les facteurs facilitateurs et influenceurs de l'apprentissage organisationnel.

Ce chapitre tend ainsi à démontrer que ces points aident à montrer comment l'audit à travers l'intégration de ces outils, caractéristiques et facteurs ; sera un levier d'efficacité et d'efficience des capacités d'apprentissage, pour que l'organisation devient apprenante. La maitrise de ces points vont servir de base à la réalisation d'un audite pour permettre de déterminer si l'organisation dispose ou non des capacités d'apprentissage et de comporter des propositions pour l'amélioration de celle-ci. C'est d'ailleurs confirmée au cours des travaux préparatoires de la présente étude, les caractéristiques, les attributs, les outils d'évaluation, qui vont servir pour la réalisation de l'audit, qui observe, conseille et amende l'entreprise pour qu'elle devienne apprenante.

Section 1 : Les outils d'audit des capacités d'apprentissages

La majorité de ce que l'on trouve dans la littérature qui traite le concept d'apprentissage organisationnel et tente d'appréhender et de définir leur attributs et ces caractéristiques généraux, ce qui conduit à une myriade de définition qui se centre sur les tendances principales suivantes : l'importance d'acquérir ; de perfectionner et de transmettre le savoir pour le transformer en apprentissage organisationnel ; la modification du comportement et des pratiques pour refléter des capacités d'apprentissage.

Dans cette section, nous retournons à notre intérêt de ce sujet (audit des capacités d'apprentissage), est à l'effet de faciliter la mesure de l'aperception de l'organisation apprenante, il est nécessaire d'appréhender sur ces outils essentiels et ses caractéristiques qui facilitent l'apprentissage.

1.1 Les outils permettant de mesuré les perceptions de l'organisation

Les outils permettant de mesuré les perceptions de l'organisation sont des dispositifs importants au cours de la réalisation d'une mission d'audit interne afin d'aider l'organisation à maintenir un dispositif du système de contrôle du contrôle interne approprié en évaluant l'efficacité et l'efficience des capacités d'apprentissage et en encourager l'amélioration continue et la création d'une culture d'apprentissage organisationnel, qu'est l'une des dimensions essentielles d'une entreprise apprenante.

1.1.1 Choix de l'outil permettant de procéder à la mesure des perceptions de l'organisation

La complexité du phénomène d'apprentissage organisationnelle pousse les chercheurs à se focalisé sur ce phénomène est à développer des nombreux instruments de mesure de la capacité de l'organisation à apprendre.

Ces outils offrent pour certains d'entre eux, une vision parcellaire de ce qu'est une organisation apprenante. De sorte qu'on ne prend en compte que certains éléments de l'efficacité. Dans ce sens, l'outil canadien Capability Snapshot^{TM} présente l'avantage d'un modèle multidimensionnel de l'efficacité organisationnelle et, dans le contexte de l'intervention. Organisationnel. Il est le résultat d'une démarche dans laquelle se sont engagés

en 1985, les deux concepteurs de l'outil, « G. MAX »[1] et « T. JERRY »[2] en s'appuyant surtout sur le volume pionnier de « H. HARRISON »[3].

Tableau N°04 : Echantillon d'outils d'évaluation.

Auteur/Instruments	Contenu	Méthodologie
« WATKINS et MARSIK »[4] Questionnaire sur les dimensions de l'organisation apprenante	Leadership, structure, systems, communication, technologies.	Auto-évaluation (évaluer l'organisation selon certain critère) formule de l'échelle de « LIKERT »[5]
« PEDLER, BURGOYNE, BOYDELL »[6]. Caractéristique d'une organisation apprenante	Leadership, structure, systems, communication, technologies, methods d'apprentissage.	Auto-évaluation. formule de l'échelle de LIKERT ou liste de vérification
« DIXON »[7]. Sondage sur les compétences d'apprentissage organisationnel	Communication et systèmes d'information	Auto-évaluation. formule de l'échelle de LIKERT
« NEVIS, DI BELLA et GOULD »[8] . Inventaire de l'apprentissage organisationnel	Apprentissage par équipe, communication de la vision, des stratégies, de la structure.	Evaluation par des chercheurs. formule de l'échelle de LIKERT
RICHARDS et GOTH .Sondage sur l'organisation apprenante	Processus d'apprentissage, mission/vision, processus Systèmes, leadership.	Auto-évaluation. formule de l'échelle de LIKERT
« TOMASSINI »[9] .Audit des processus des d'apprentissage organisationnel	Autours des six démentions de l'apprentissage organisation	Deux questionnaires d'auto-évaluation associés à des discussions de groupe.

Source : H.HARISON, Diagnostiquer les organisations : méthodes, modèles et processus d'apprentissage global, éd saga publication, 1986.

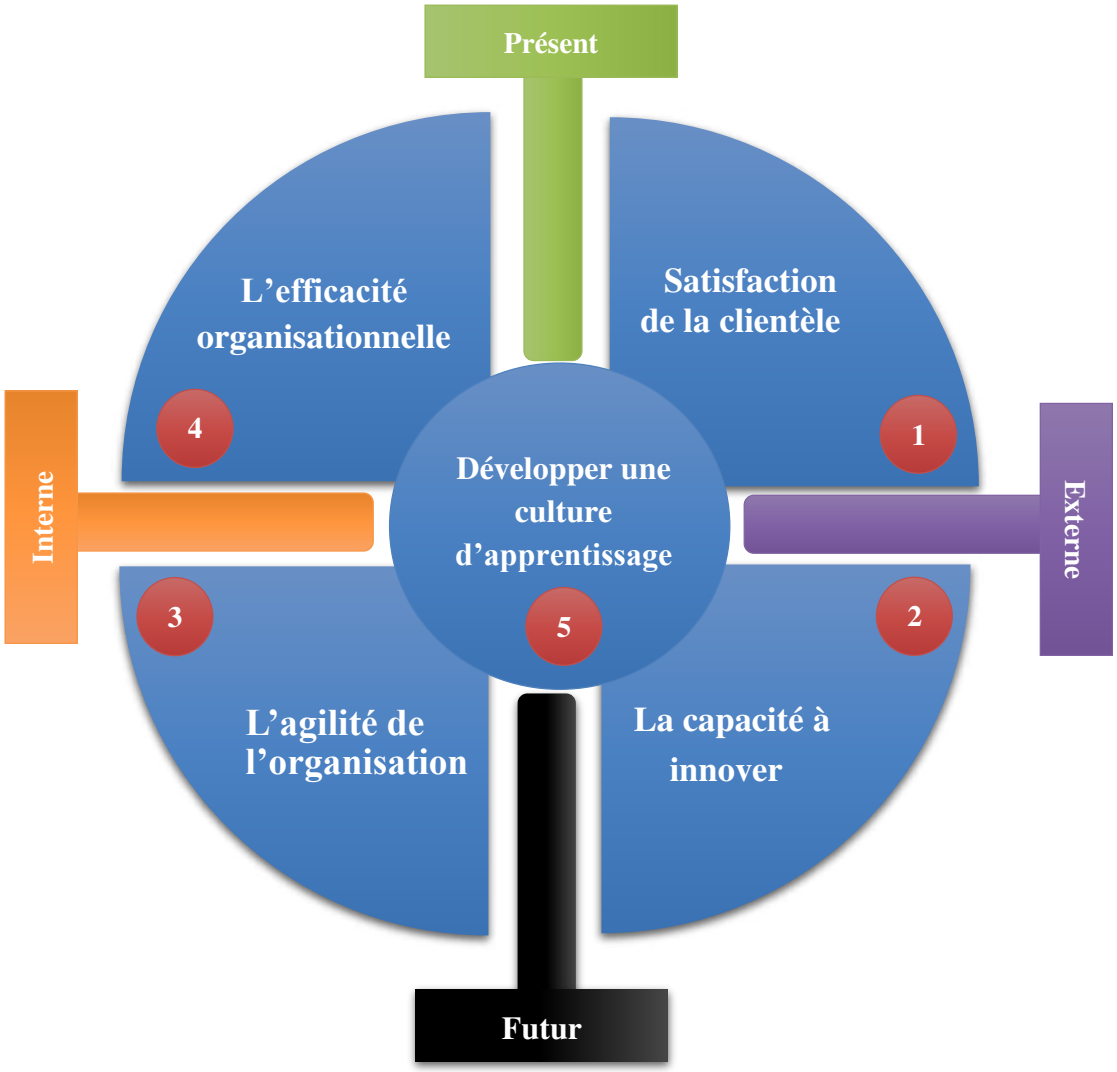
[1] G. MAX, c'est l'un des créateurs du Capability Snapshot qui est un outil de diagnostic pour les entreprises.
[2] T. JERRY, cofondateur et a été chef de la direction de Capability Snapshot Inc., une société privée qui a conçu et développé une méthodologie unique pour évaluer les capacités des organisations.
[3] H. HARISON, *Diagnostiquer les organisations : méthodes, modèles et processus d'apprentissage global,* saga publication, 1986.
[4] K. E. WATKINS et V. J MARSIK, Sculpter l'organisation apprenante: Leçons de l'art du changement systémique, éd. Jossey-Bass, San Francisco, 1993.
[5] Une échelle de LIKERT, outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez les individus. Elle consiste en une ou plusieurs affirmations pour lesquelles la personne interrogée exprime son degré d'accord ou de désaccord.
[6] M. PEDLER, J. BURGOYNE, T. BOYDELL, The Learning Company : *Une stratégie pour le développement durable*, éd. McGraw-Hill, Londres, 1991.
[7] N. DIXON, la fondatrice de Common Knowledge Associates, un cabinet de KM qui aide les groupes dans les organisations à avoir des conversations plus productives pour aborder les problèmes en cours ou pour partager plus efficacement leurs connaissances, que ce soit dans une réunion d'équipe, rétrospective d'un projet, voir : N. DIXON, *The organizational learning cycle : how we can learn collectively*, éd. McGraw-Hill, Londres, 1995.
[8] E. C. NEVIS, A. J. DI BELLA et J. M. GOULD, *Comprendre l'organisation comme des systèmes d'apprentissage,* Sloan Management Review, vol. 36, n°02,1995, PP. 73-85.
[9] M. TOMASSINI, Chercheur dans le domaine des processus d'apprentissage individuels organisationnel, voir : M. TOMASSINI, Audit des processus d'apprentissage organisationnel, Forum Européen pour le développement de la gestion, Forum 96/3, 1996, PP. 38-45.

1.1.2 Le Capability Snapshot™ et le modèle HALO

Développée par le Dr. G. MAX, Le Capability Snapshot est un ensemble d'outils diagnostiques utilisant la méthodologie de diagnostic organisationnel à 360 degrés.

Cette méthodologie est basée sur le modèle HALO « Higher-Performing, Agile, Learning, organisations (organisations plus performantes, agiles et apprenantes) », dont les principales composantes sont illustrées dans la figure.

Figure N°06 : Modèle d'une organisation apprenante



Source : G. MAX et T.JERRY.

1. La satisfaction de la clientèle et la capacité a amélioré par l'écoute client, produit /service sur mesure, Partenariat client.
2. La capacité à innover : Développement des produits et services, agilité à anticiper les besoin du marché, milieu propice à la Gestion optimale à la gestion et au partage des connaissances.

3. L'agilité de l'organisation c'est-à-dire flexibilité et capacité à se renouveler ou besoin (stratégie, structures et processus évolutifs).
4. L'efficacité organisationnelle actuelle (gestion des délais, des couts et de la qualité) et son habileté à l'améliorer.
5. La qualité de la gestion des ressources humaines, basée sur la participation, l'échange et la collaboration (implication du personnel, développement des compétences pour répondre aux nouveaux défis du marché, cohésion culturelle et esprit d'équipe).

Ces cinq axes (05) d'évaluation sont en plusieurs points similaires à ceux du model du « Balanced Scorecard » de R.S. KAPLAN et D.P. NORTON[10]. Le diagnostic HALO représente un excellent point de départ pour crée la feuille de route stratégique et pour mesuré l'impact de vos initiatives stratégiques de création de la valeur.

Le Capability Snapshot ™ se fait par le biais de sondage normalisés. Le questionnaire utilisé est complètement configurable et s'adapté très facilement aux besoins spécifique d'analyse 360 degré de l'organisation.

L'analyse des données récoltées doit permettre d'identifier :

- Les forces et les faiblesses et les possibilités d'améliorations de l'organisation ;
- Son positionnement par apport à des organisations semblables ;
- Les indices pertinents qui serviront à assurer le succès de l'organisation ;
- Les priorités pour la mise en œuvre d'un plan d'action aligné à sa réalité.

Ce diagnostic à 360 degrés l'est, non seulement par l'éventail très complet des capacités organisationnelles qu'il permet d'évaluer, mais aussi par son approche d'évaluation combinée des événements interne ou externe de l'organisation par une participation représentative de l'ensemble de ses parties prenantes au sondage : fournisseurs, partenaires, direction, employés, client.

L'outil permet ainsi la mesure des perceptions par rapport aux composantes majeures de l'organisation apprenante. L'outil permet même la réalisation d'un becnchmarking, source d'apprentissage apportant.

[10]. R.KAPLAN, D. P. NORTON, Le Balanced Scorecard: des mesures qui stimulent la performance», Harvard Business Review, 1992Jan-Fev, PP. 71-80

Tableau N°05 : **Les 15 dimensions essentielles d'une entreprise apprenante.**

Efficacité Opérationnelle
▪ Gestion des couts : offrir des biens et des services ou couts le plus bas possible. ▪ Gestion du temps : fournir des biens et des services avec rapidité et sérieux. ▪ Amélioration de la qualité : amélioration sans cesse la qualité des biens et service.
Agilité / flexibilité dans l'organisation
▪ Révision des stratégies : reconsidérer la formation et la mise en œuvre de la stratégie de l'organisation. ▪ Reconception des structures : concevoir de nouveaux aménagements organisationnels facilitant l'obtention d'excellents résultats et d'un service de qualité. ▪ Reegineering des processus : apporter des améliorations significatives dans les processus de travail.
Satisfaction de Clientèle
▪ Ecoute client : écouter les clients attentivement et agir en leur nom. ▪ Produit/Service sur mesure : adapter ses produits et ses services pour chaque client spécifique. ▪ Partenariat client : nouer des relations particulières avec certains clients pour accroitre leur succès.
Occasions D'innover
▪ Développement du service : développer de nouveaux produits, des caractéristiques. Différentes et des services qui répondent aux besoins du client. ▪ Anticipation du marché : identifier les tendances naissantes du marché et les stratégies concurrentes. ▪ Gestion équitable du savoir : faire une utilisation optimum du savoir et des technologies disponibles.
Culture d'apprentissage
▪ Implication du personnel : encourager la participation de chacun aux moyens mise en œuvre pour atteindre les buts de l'organisation. ▪ Développement des compétences : élever les niveaux des compétences chez les cadres et les employés. ▪ Esprit d'équipe : inspirer aux salaries un modelé d'identification et de développement par rapport aux objectifs du groupe.

Source : élaboré sur la base des informations du site www.capsnap.com.

1.2 Les caractéristiques et attributs de l'organisation axée sur les capacités d'apprentissage

La recherche sur les caractéristiques de l'organisation apprenante a été analysée et évaluée à partir de la littérature. Ce faisant, dix (10) éléments majeurs dérivent de cette analyse théorique. L'entreprise apprenante a des caractéristiques variées. Certaines d'entre elle sont

considère comme plus essentielle que d'autre et pour pouvoir auditer il est primordial de les maitrisés pour pouvoir réaliser une échèle afin de déterminer si l'entreprise est apprenante. C'est caractéristiques essentielles sont :

1.2.1 Le travail d'équipe et l'apprentissage en équipe

L'apprentissage en équipe est vitale car les équipes, et non les individus seuls, sont les unités d'apprentissage fondamentales dans les organisations modernes et à moins qu'une équipe puise apprendre, l'organisation ne peut pas apprendre comme le fait remarquer P. SENGE « l'apprentissage en équipes n'est rien d'autres que ce processus qui engendre l'unité d'action et qui développe la capacité d'un groupe à créer des résultats désirés par chaque membre. Il repose sur la discipline de la vision partagée ».[11]

Par conséquent, tous les membres d'une équipe devraient été formés à s'engager dans le dialogue et dans la discussion. Le dialogue en tant qu'une forme d'investigation libre et créative opinions ou vue : « la discipline de l'apprentissage collectif nécessite la maitrise du dialogue et de la discussion. Le dialogue est un échange libre et ouvert sur des sujets complexes, qui exige une écoute très attentive des autres et une mise entre parenthèse de ses propres idées. Dans la discussion une série d'opinions sont présentées et défendues. On cherche celles qui sont les plus aptes à déboucher sur une décision ».[12]

Un espace pour le dialogue dans un contexte libéré de la pression hiérarchique est une condition essentielle pour que les employés puissent s'investir dans l'organisation apprenante.

Le travail en équipe, il permet non seulement de créer des solutions meilleures pour l'entreprise, mais constitue un lieu hautement favorable au développement des personnes faisant partie de l'équipe. Le développement de chaque personne doit devenir une préoccupation clés des dirigeant, avec comme objectif de favoriser chez chacun la mobilité et l'employabilité.

1.2.2 La pensée systémique et les modèles mentaux

Pour R.D.STACEY[13]Les concepts de pensée systémique et de modèles mentaux sont au cœur de la réflexion stratégique qui consiste à utiliser des analogies et des similitudes

[11] M. P. SENGE, *Op*. cit, 1991, P. 300.
[12] M. P. SENGE, *Op*. cit, 1991, P. 300.
[13] R. D. STACEY (Il est connu pour ses écrits sur la théorie des organisations en tant que processus réactifs complexes de relation), *Gérer l'inconnaissable : les frontières stratégiques entre l'ordre et le chaos dans les organisations*, éd. Jossey-Bass. San Francisco, aout1992.P. 98.

qualitatives afin d'élaborer de nouvelles idées créatives et de concevoir des interventions basées sur de nouveaux apprentissage.

Le premier élément du processus stratégique est la perspective systémique. L'adepte de la réflexion stratégique se fait un modèle mental du système complet de création de valeur, à partir du début jusqu'à la fin, et comprend les interrelations au fil de la chaine. M. P. SENGE souligne également l'importance des modèles mentaux pour influencer notre comportement, également utilisé l'expression « pensée systémique »[14] qui fait en sorte que tous les autre travaux d'apprentissage sont en harmonie et un des problèmes fondamentaux des organisations commerciales est l'incapacité de considérer les problèmes comme des éléments de l'échec du système parce que la plupart des problèmes des organisations ne sont pas des erreurs uniques. Mais des problèmes systémiques.

La perspective systémique permet à la personne de préciser son rôle dans l'ensemble du système, ainsi que l'effet de son comportement sur des autres parties du système, ainsi que sur les résultats finals. Est un outil essentiel pour rendre l'apprentissage individuel et collectif plus simple. Les capacités cognitives normales d'un être humain empêchent la compréhension de ce qui se passe réellement dans les organisations et système complexe. « Toutes sorte de feedback[15] ou de délais sont malheureusement ainsi largement sous-estimés »[16].

« Avec la pensée systématique et la sensibilité résultante pour les relations interactives, l'apprentissage collectif d'une organisation est la base nécessaire du futur avantage compétitif »[17].

Toujours selon D. H. KIM[18], « les modèles mentaux vont jouer un rôle majeur dans la manière de percevoir et d'agir d'un individu » car « ils vont représenter la vue du monde de cette personne, ce qui va inclure une compréhension explicite et implicite »[19].

Les modèles mentaux sont une forme de représentation analogique de la connaissance : il existe une correspondance directe entre entités et relations présentes dans la structure de représentation et entre entités et relations de ce qu'on cherche à se représenter. Le modèle mental est composé de token (éléments) et relations qui représentent un état de chose spécifique,

[14] M. P. SENGE, *Op*. cit, 1991, PP. 242-256.
[15] Feedback, sert à la vérification d'un processus et autorise, grâce à une boucle d'information, une éventuelle correction a posteriori d'une action, d'un comportement ou d'un objectif. Il représente une source d'informations indispensable à la bonne réalisation d'une action.
[16] M. P. SENGE, *Op. cit*, 1991, P. 245.
[17] MC. GILL et al, *Op. cit*, P. 12, M. P. SENGE, *Op. cit*, 1991, P. 15.
[18] D. H. KIM, *Le lien entre l'apprentissage individuel et organisationnel*, Sloan Management Review, 1993, vol. 35, n ° 01, P. 16.
[19] *Idem.*

structuré d'une façon adéquate par rapport au processus sur lequel ils devront opérer, chaque modèle est de ce fait déjà prédisposé dans une façon cohérente avec son usage prévu. Le concept de modèles mentaux a été introduit par P. N. L. JOHNSON[20].

1.2.3 Flux de communication verticale et horizontal

Dans une organisation apprenante les frontières sont hautement perméables. Il ne faut pas simplement garantir l'intégration des flux d'information interne à travers les fonctions et les projets, mais intégrer également l'utilisation de l'information externe provenant des fournisseurs, des clients et des concurrents. Ceci ne doit pas rester une tache assignée à quelques spécialistes seulement. tous les membres devraient partager en communiquant chacun avec l'autre de manière constante et illimitée .la construction idéale d'une organisation apprenante devrait s'élaborer dans une direction telle que tous les employés puissent aussi souvent que possible se rencontrer et échanger de manière informelle. Ce principe va garantir le flux d'information, qui est une caractéristique essentielle des organisations apprenantes.

« Le face-à-face est même un des moyens privilégies pour développer la communication, comme le fort remarquer certains auteurs »[21] . « Les supports adaptes à ce type de communication sont les conférences, les réunions, les séminaires et les groupes projets inter ou intra organisationnels »[22].

Les organisations se doivent donc de supporter activement la communication envers et de par ses membres en créant toutes les conditions favorables à l'émergence de la communication en conservant une ligne de communication ouverte et flexible. Tout le monde devrait être capable de partager ses expériences avec autrui et échanger sur ses conclusions avec les autres membres de l'organisation.

Les flux d'informations de l'entreprise se doit être :

- Sous contrôle afin de permettre l'identification rapide des données critiques ;
- Disponible à tout moment et cela aussitôt qu'un membre de l'organisation en a le besoin ;
- Permettre le partage de l'information à tous les niveaux hiérarchiques ;
- Complétement et efficacement canalisée et maitrisée vers l'extérieure comme les échanges avec les clients.

[20] P. N. l. JOHNSON, *modèle mental: vers une science cognitive du langage, inférence et conscience*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1983.
[21] D. B. LEONARD, L'usine comme un laboratoire d'apprentissage, Sloan Management Review. 1992, PP. 23-38.
[22] D. A. GARVIN, *Op*. cit, 1993, P. 91.

De la même manière, les informations émanant de la concurrence vont être une précieuse source d'information qui peut parfois être à l'origine d'un apprentissage. Comme le benchmarking et Le Capability Snapshot^{TM} qui ont intégrés cette dimension essentielle de l'apprentissage collectif d'une organisation en prévoyant un module « analyse de la concurrence ».

L'apprentissage se renforce grâce aux interactions de toute nature et la clé est que ces interactions doivent avoir de sens et ne pas rester au stade brut de la simple interaction ou au stade d'un fait brut. Le temps doit être pris de manière à examiner et questionner. Des interactions se produisent partout dans l'entreprise et la structure organisationnelle ne va faire que la renforcer.

Par exemple, on peut passer trois (03) journées entières dans un séminaire consacré à la planification stratégique et avoir appris très peu à la fin ; en revanche, une discussion imprévue dans un couloir avec un collègue de travail appartenant à un autre service peut vous en apprendre beaucoup plus, aucune interaction ne doit sous-estimée.

Le rôle des nouvelles technologies de l'information a été complétement repensé dans les organisations faisant partie de son analyse.

Elles peuvent jouer le rôle d'un allie puissant dans la diffusion des messages prônant le développement d'organisation apprenante. Comme également il est important d'avoir un système de communication concernant toute l'organisation en ce qui concerne les leçons apprises à partir des mauvais choix ou des mauvais décisions mais aussi les leçons des options à succès, ce qui va renforcer l'apprentissage collectif et permettre de développer la prise d'initiatives et la prise de risque.

1.2.4 Education et formation pour tous les membres de l'organisation

« Pour devenir une organisation apprenante, des investissements importants doivent être engagés pour l'organisation en faveur du capital humain.

Un point capital est que l'éducation et la formation sont dispensées à tous les niveaux l'organisation et dans toutes les fonctions »[23].

[23] V. PUCIK, *alliances stratégiques, apprentissage organisationnel et avantage concurrentiel : L'agenda de GRH*, Gestion des Ressources Humaines. 1988, vol. 27, n ° 01, P. 81.

L'élaboration de la formation n'est que la dernière partie d'un processus engagé, premièrement dans la clarification de la stratégie et la définition d'un plan d'amélioration, et deuxièmement dans la construction des référentiels des métiers. Ce sera seulement lorsque ces deux phases auront été précisées et traduites officiellement en actes que l'on pourra alors élaborer un plan de formation. La formation sera alors le moyen privilégié pour réduire un écart entre les compétences acquises par les individus et les compétences requises par les métiers.

Le programme de formation doit être cohérent avec les objectifs généraux de l'entreprise et les améliorations de fonctionnement organisationnel qui en découlent. Il doit également optimiser le stock et le potentiel de compétences disponibles, enrichir les hommes par un apprentissage constant et une valorisation personnelle canalisée vers les finalités économiques. Il doit aussi permettre de transformer la capacité à apprendre en un atout stratégique.

« La fonction ressources humaines se retrouve ainsi investie d'une mission d'envergure au sein des organisations apprenantes ou bien de celles qui souhaitent en prendre le chemin »[24].

1.2.5 un système de récompense et de valorisation de l'apprentissage et des comportements

« Le système de récompense de l'apprentissage dans les organisations apprenantes renforcent l'apprentissage.

Ces systèmes sont liés à la prise de risque, à la flexibilité, l'amélioration continue et autres comportements qu'une organisation apprenante suggère.

Plus que cela, la punition pour les erreurs et la dissidence doivent même être éliminés, comme le suggèrent MC. GILL et M. SLOCUM[25].

« Les jugements sur la performance et les systèmes d'incitations doivent honorer les actions d'apprentissage et ses résultats ainsi que toute expérimentation initiée par un membre de l'organisation »[26].

La méthode des Behavlorally Anchored Rating Scales (BARS)[27] ou échelle d'évaluation dérivée des comportements peut permettre à une organisation de mettre en évidence les comportements devant être évalués et récompensés.

---

[24] N. DIXON, *Apprentissage Organisationnel : une revue de la littérature avec des implications pour les professionnels du DRH*, Développement des ressources humaines trimestriel. 1992, vol. 03, P. 29-49.

[25] MC. GILL et M. SLOCUM, *Désapprendre l'organisation*, éd. Organizational Dynamics. Californie, 1993, vol. 22. N°02, P. 78.

[26] D. ULRICH et T. JICK, *Bâtiment d'apprentissage à fort impact et capacité d'apprentissage à diffusion*, éd. Organizational Dynamics, Californie, 1993, vol. 22. n ° 02, P. 65.

[27] Méthode BARS, méthode d'évaluation des performances basées sur des critères de performance typique établis pour chaque membre/individu de l'équipe, Ivanovie. A., H. COLLIN, Dictionnaire de Management des Ressources Humaines et Personnel, Peter Collin Publishing. Londres. 1997.

1.2.6 L'amélioration continue

« L'amélioration continue requiert un engagement pour l'apprentissage »[28]. Avec le processus permanent d'ajustement de l'apprentissage, les organisations améliorent constamment leur efficience et leur efficacité. L'amélioration continue est donc un moyen éminemment sensible et rentable de maintenir le niveau compétitif d'une organisation. Lorsque les employés améliorent en permanence la façon dont ils réalisent leur travail, ils renforcent les capacités de l'organisation à satisfaire les besoin de ses clients.

Les organisations ne retirent souvent aucun enseignement des erreurs ; il y en a beaucoup qui n'examinent pas leur erreurs pour en tirer des leçons. La maxime « il faut tirer des enseignements de l'histoire » à un corollaire : « ceux qui ne tient pas d'enseignements de leurs erreurs sont condamnés à les refaire ». L'amélioration continue est un excellent moyen d'éviter de refaire les mêmes erreurs couteuses, encore et toujours.

1.2.7 Flexibilité des stratégies et des employés

« La position stratégique d'une organisation influence sa capacité d'apprentissage de deux manières. La première, cela permet de poser une limite à l'étendue de la prise de décision et la deuxièmement, elle construit une contextualisation favorable à la réception et l'interprétation de l'environnement »[29]. « La flexibilité, et spécialement d'un point de vue cognitif, est une préparation pour apprendre de manière organisationnelle »[30].

Le planning stratégique doit inclure l'analyse de scénarios, c'est-à-dire un exercice managérial pour réfléchir à travers les réactions inhérentes à certains scénarios futurs et possibles. MC. GILL et M. SLOCUM[31] diront même qu'il devient l'essence de la planification stratégique.

La flexibilité potentielle d'une stratégie est vitale pour anticiper et de ce fait réagir de manière rapide à toute évolution du contexte ou tout changement de quelque nature qu'il soit. Cette capacité à anticiper les évènements peut être développée à l'aide de la méthode dite scénarios, de la pensée systémique et des modèles mentaux.

[28] D. A. GARVIN, *bâtiment d'apprentissage organisationnel*, Harvard Business Review. Massachusetts 1993, P. 78.
[29] R. M. CYERT., J. G. MARCH. , *Théorie comportementale de l'entreprise*, Prentice-Hall, éd. Englewood Cliffs, 1963.
[30] R. KLIMECKI, G. PROBST et P. EBERL, *Systementwiicklung als Management*, citer dans W. H. STAEHLE et J. SYDOW, *Managementforshung I*, de Gryter, Berlin/New York. 1991, P. 143.
[31] MC. GILL et M. SLOCUM, 1993, *Op*. cit, P. 77.

1.2.8 Hiérarchie décentralisée et management participatif

Dans la logique de l'organisation apprenante, l'encadrement va devoir évaluer vers un rôle de formation, d'évaluation des personnes, le développement de comportements adéquats et d'adaptation de l'organisation. Parallèlement, l'évolution des compétences de ses subordonnés amènera le manager à leur transférer une partie de leurs propres activités, de leurs propres responsabilités.

Le rôle d'adaptation va sans aucun doute devenir important pour garder l'aspect qualifiant et pédagogique de l'organisation, notamment lorsque les plages de qualification de progression sont limitées dans une organisation donnée. « La structure de l'organisation joue un rôle important en influençant les processus d'apprentissage»[32]. « A travers le management participatif, les employés, qui sont par ailleurs directement concernés par la décision de l'organisation, peuvent vraiment prendre part à la prise de décision »[33]. « La prise de décision participative et aussi un des facteurs le plus décisifs pour l'apprentissage dans l'organisation »[34].

La décentralisation permet de développer la proximité au marché, ce qui est essentiel dans un environnement en constante reconfiguration. Une organisation apprenante décentralisée et participative va à terme réduire le besoin en information au niveau local. « La charge de travail (cognitive) des membres de l'organisation va, par conséquent, s'en trouver diminué par la même occasion, l'alternance des croyances et des actions seront aussi rendus plus aisées et de ce fait de nouveaux modèles mentaux peuvent être créés »[35].

1.2.9 Laboratoires d'expérience et l'expérimentation constante

D. B. LEONAR[36] assimile l'ensemble de l'organisation apprenante à un laboratoire d'expériences P.SENGE[37] quant à lui développe le concept de « micromonde » : « les micomonde sont des outils à la portée des managers. Ils leur permettent, à travers l'expérimentation, de mieux appréhender les problèmes complexes, mettant en jeux des phénomènes systématiques. Ces micromonde (compriment le temps et l'espace) et rendent

[32] C. FIOL, M. LYLES, *Op.* cit. 1983, P. 805.
[33] R. KLIMECKI et al. , *Op*. cit. 1991, P. 142.
[34] P. SHRIVASTAVA, *Op*. cit. 1983, P. 25.
[35] C. FIOL, M. LYLES, *Op*. cit. 1983, P. 805, B. HEDBERG, *Op*. cit, 1981, P. 14.
[36] D. B. LEONARD, *Op.* cit, P. 23.
[37] M. P. SENGE, *Op.* cit, 1991, P. 401.

visibles les retombées lointaines de nos actes. Leur principe est ancien, même si les versions informatiques (les ordinateurs)[38] sont beaucoup plus récentes »

1.2.10 Les systèmes d'évaluations des compétences

Une démarche systématique d'évaluation des compétences répondant à un but de gestion clairement identifié est une caractéristique majeure des organisations apprenante. La problématique de la mise en œuvre d'une démarche d'évaluations des compétences répond à une pression constate de la part des responsables d'entreprises, mais également des salariés et des partenaires sociaux.

Cette dynamique de progrès doit se faire parallèlement et de façon interactive entre les progrès des personnes et de leurs compétences et leur progrès de l'organisation dans des schémas qui s'éloignent du « taylorisme »[39].

Plusieurs acteurs voient dans ce nouvel engouement pour la notion de compétence, une adaptation des entreprises aux mutations technologiques et aux changements d'organisation du travail. Elle traduit en cela un dépassement du taylorisme et une évolution des rapports salariaux dans l'entreprise, basés sur un individualisme plus grand.

« B. GLAMBAUD et P. GILBERT »[40], la compétence est un « concept structurant » au sens où il change la vision des acteurs et leurs pratiques sociales. Elle permettra d'engager, dans le champ de la gestion des ressources humaines, des actions utiles et socialement acceptables.

1.2.11 Relations avec la clientèle

En cette ère de turbulence, l'organisation se doit d'avoir pour politique d'améliorer la qualité de ses services par de meilleures relations avec la clientèle. Une telle ligne de conduite non seulement correspondrait à une stratégie de prestation de services de qualité, mais permettrait de fixer des normes élevées en matière de rendement des employés de qualité de services et d'accès à ceux-ci ainsi que de satisfaction de la clientèle.

On entend par relation avec la clientèle, le flux d'information et de communication bidirectionnel ayant pour objet d'établir et de maintenir une bonne compréhension mutuelle entre la clientèle et les prestataires de service. Ces relations peuvent aider à définir les besoins

[38] Les ordinateurs permettant de combiner la complexité de l'apprentissage en équipe avec celle des problèmes de stratégie et de structure…
[39] Prise en considération du sujet porteur de la compétence plutôt que le poste, représentatif de la qualification.
[40] B. GLAMBAUD et P. GILBERT, *Gérer par les compétences. Pratiques. Enjeux et conditions d'efficacité*, Etudes, Entreprise et personnel, 1999.

de la clientèle et ses intérêts, faciliter la prise de décisions concernant les changements ou adaptations à apporter aux produits aux services et permettre d'évaluer la capacité à apprendre aux besoins de la clientèle.

« Les ouvrages de gestion les plus populaires des années 1990 font ressortir plusieurs notions, mais tendent à placer le concept de l'approche clientèle au premier plan du changement organisationnel »[41]. Selon la restructuration du travail, la re-conception organisationnelle et la gestion de la qualité totale, les attentes de la clientèle sont la plupart du temps la force motrice de l'organisation.

1.3 Les facteurs facilitateurs et influençant l'apprentissage dans les organisations

Dans cette sous-section nous allons lister les facteurs facilitateurs et influençant l'apprentissage qui peuvent être aussi un moyen pour évaluer l'entreprise.

1.3.1 Les facteurs facilitateurs d'apprentissage

Selon C. E. NEVIS[42] il y a dix facteurs facilitateur d'apprentissage que nous allons développer de plus faible au plus élevé sous forme de tableaux :

Tableau N°06 : Les facteurs facilitateurs de l'apprentissage

1	**Examen minutieux**	Intérêt prononcé dans les faits extérieurs et pour la nature de son environnement. Valoriser les processus de prise de conscience et génération de données. Curiosité envers ce qui est extérieur et pas seulement de ce qui arrive dans son organisation.
2	**Ecart performance**	Perception partagée d'un écart entre l'état actuel des performances avec celui attendu est perçu comme une opportunité pour apprendre.
3	**Souci de la mesure**	Faire des efforts pour trouver des éléments de mesure spécifiques et quantifiable, disserter sur la métrique est vue comme une activité d'apprentissage.
4	**Esprit expérimental**	Encourager pour essayer de nouvelle chose, crée l'esprit de curiosité à propos de la manière dans les choses fonctionne. si les petites erreurs ne sont pas sectionnées, laisse voir les changements dans des processus de travail, les politiques, procédures et structure comme une série continue d'essais préliminaire favorise l'apprentissage.
5	**Climat d'ouverture**	Accessibilité à l'information, frontières relativement ouvertes. Opportunité pour observer les autres. les problèmes et les erreurs sont partager et non pas cachés ou dissimulés. Le débat et le conflit sont acceptés.

[41] T. H. E. DAVENPORT, *Processus Innovation : Réingénierie du travail par la technologie de l'information*, Harvard Business School Press, Boston, Massachusetts, 1993.
[42] E.C. NEVIS, *Organisations comme système d'apprentissage*, MIT Working Paper. 1993.

Suite tableau N°06 : Les facteurs facilitateurs de l'apprentissage

6	**Formation permanente**	Un engagement continue et sans faille pour l'éducation et la formation et cela indépendamment du niveau de hiérarchie au l'on se trouve. Support efficace pour le développement des membres de l'organisation et par relation favorisé l'apprentissage.
7	**Une direction implique**	Le leadership ; à un niveau significatif, articule parfaitement la vision et activement engagé dans son actualisation, le leadership entreprend les étapes nécessaires pour rendre cette vissions concrète.
8	**Multiples initiative pour l'apprentissage**	Du haut vers le bas et inversement les incitatifs sons possibles pour apprendre.
9	**Variété opérationnelle**	La variété existe dans les modes opératoires, les procédures, les systèmes, les capacités interne vont être plurielle que monothéique.
10	**Perspective systématique**	Forte centralisation sur la manière dans les parties de l'organisation sont interdépendante. Cherche l'optimisation des objectifs organisationnels à son plus haut degré. voit les problèmes et les solutions en termes de relations systématiques.

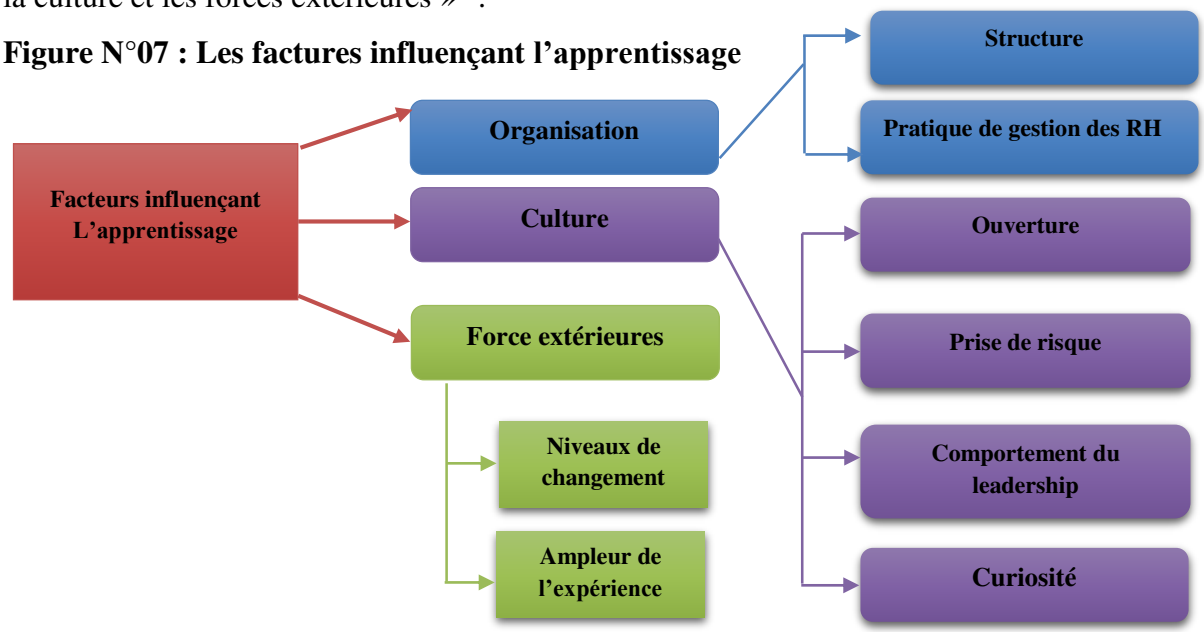
Source : établi par nous mémé à partir de notre lecture de l'ouvrage de E.C. NEVIS, Organisations comme système d'apprentissage, MIT Working Paper. 1993.

.

1.3.2 Les caractéristiques qui peuvent influencer l'apprentissage organisationnel

La capacité les différentes formes d'apprentissage organisationnel n'est en fait qu'une partie, une sorte propédeutique à ce qui est requis pour pouvoir auditer l'apprentissage organisationnel. Il faut savoir reconnaitre les facteurs qui influencer positivement ou négativement l'apprentissage et ces facteur peuvent relever de trois catégories : « l'organisation, la culture et les forces extérieures »[43].

Figure N°07 : Les factures influençant l'apprentissage



Source : M. AOKI, *Vers un modèle économique de l'entreprise japonaise*, Journal of Economie Litterature. 1990, vol. 28, PP. 1-27

[43] M. AOKI, *Vers un modèle économique de l'entreprise japonaise*, Journal of Economie Litterature. 1990, vol. 28, P. 1-27

a) Les facteurs organisationnels

Les facteurs qui influencent l'apprentissage peuvent être des facteurs organisationnels comme la structure organisationnelle et les pratiques de gestion des ressources humaines.

a-1) La structure organisationnelle

La hiérarchie et la spécialisation des taches sont vue comme nuisible à l'apprentissage. Nous prend comme exemple la spécificité organisationnelle américaine et japonaise, L'organisation américaine planifie préalablement, c'est-à-dire des opérations préétablie, des cibles de performance visées par chaque unité et des règles d'interaction entre les unités les plus limitées. Ce mode est efficace au niveau de l'information et permet des économies de spécialisation mais il opère au détriment de l'adaptabilité.

L'organisation japonaise et connu par son horizontalité, le partage de l'information et non par le passage des instructions, pour les japonais le rôle du management et d'encourager sur le site de l'utilisation de l'information, afin de modifier les processus.

La structure organisationnel japonaise et celle qui rend possible de planifier ou organiser pour apprendre, mais aussi pour les japonais l'inter majeur de leur système de management réside d'une meilleur qualité obtenu, une plus grande responsabilisation du personnel d'exécution et de gain de productivité.

a-2) Les pratiques de gestion des ressources humaines

Les systèmes d'évaluation des compétences ou de la performance peuvent s'avérer également comme un soutien important à l'apprentissage et un support de gestion indéniable pour le suivi de l'organisation apprenante ; ils reflètent par la même occasion un éloignement de la hiérarchie haut-bas MC. GILL cite plusieurs entreprises qui pratiquent l'évaluation vers le haut ou les employés fournissent un feedback franc à leurs managers en ce qui concerne certains comportements liés à l'apprentissage comme « l'empowerment »[44] par exemple.

L'empowerment consiste à investir autant les employés que les organisations d'un plus grand pouvoir ou d'une plus grande liberté d'action dans l'exercice de leurs fonctions. L'empowerment implique un dé-normalisation pour permettre un plus grand exercice du jugement personnel et des règles de fonctionnement interne plus souples et mieux adaptées aux besoins particuliers des organisations et des individus.

[44] En français, nous pourrions traduire ce terme par « Empouvoirement »

Cette pratique est aussi appelée 360 feedback .cette pratique de gestion est un facteur important pour les organisations qui veulent contrôler leur capacité d'apprentissage .la perte de personnel est également une perte de mémoire organisationnelle, incluant tant le savoir tacite que explicite.

- **Développement des salaries**

La formation et le développement sont très étroitement liée à l'apprentissage tant au niveau individuel que au niveau du groupe. P. SENGE appelle les compétences individuelles nécessaires à l'apprentissage « maitrise personnelle », ce qui renferme deux mouvement selon l'auteur : « le premier est de mettre au clair de façon continue ce qui important pour nous (…) Le second est d'apprendre sans cesse comment voir la réalité actuelle de façon plus claire »[45] .

La maitrise personnelle nécessite une grande honnêteté avec soi-même, la capacité à gagner de l'énergie de la tension créée par les différences entre notre vision et la réalité, et la relaxation pour permettre à votre subconscient de participer à la résolution du problème. Cela par l'encouragement de l'organisation à l'ouverture d'esprit à d'autres idées, limitant les résistances au changement et crée enfin des réseaux de communication efficaces.

b) Les facteurs culturels

Les facteurs culturels peuvent aussi influencer l'apprentissage organisationnel, cela à travers certains aspects suivants :

b-1) L'ouverture et la communication interne

L'entreprise qui favorise la communication interne, qui invitent à des débats constructifs et qui traitent les erreurs comme des occasions d'apprendre possèdent des avantages indéniables et de l'avance en matière d'apprentissage.

b-2) La prise de risque

Alors que l'ouverture est liée à l'apprentissage à partir du passé et dans le présent, la prise de risque soutient l'apprentissage pour l'avenir. L'inconvénient de la prise de risque « c'est d'être prêt à échouer » est l'aspect le plus significatif de ce facteur selon MC. GILL[46]. Ce faisant certaines organisations courageuses considèrent qu'elles se donnent des opportunités d'apprendre.

[45] P. SENGE, *Op*, cit. 1991, P. 132.
[46] MC. GILL *Op*. cit, 1992.

b-3) Les comportements des dirigeants

Selon M. P. SENGE[47], l'apprentissage veut que les dirigeants prennent des responsabilités lorsque il s'agit de concevoir le navire mais aussi de le diriger et de le conduire .fixer les valeurs centrales et définir le but d'une organisation deviennent les priorités des priorités.

Tout jour selon M.P. SENGE, enseigner c'est tendre un miroir aux autres pour qu'ils voient leurs propres représentations mentales de la réalité. Aussi les dirigent peuvent aller plus loin en aidant en aident les gens à restructurés leur représentations mentales, à mieux connaitre les causes d'un problème et à trouver des améliorations éventuelles.

Pour apprendre l'organisation a besoin que leurs dirigeants vont s'impliquer dans le développement de leurs membres et la mission de l'entreprise. Ce rôle particulier confié au leadership par les auteurs américains.

b.4) Valoriser la curiosité et l'esprit d'investigation

Une organisation qui favorise la curiosité et l'esprit d'investigation est adaptera plus naturellement des comportements favorables au types d'apprentissage organisationnel. I.NONAKA[48]décrit un mécanisme intéressant pour provoquer la curiosité : « une vision ambiguë » ! Cette apparente hérésie dit qu'une vision trop réaliste, trop cohérente et trop peu équivoque nuit à la créativité !

c) Les forces extérieures

Ainsi les forces extérieures sont des facteurs qui peuvent impacter l'apprentissage organisationnel :

c-1) Niveau de changement

Selon la théorie de C. FIOL et M. LYLES[49] le dégrée de changement et liée au dégrée de développement de l'apprentissage ou du savoir cognitif. E. H. SCHEIN[50] estime que l'apprentissage et le changement nécessitent de l'anxiété suffisante pour dépasser l'anxiété naturelle par l'abandon de normes familières.

[47] M. P. SENGE, Le nouveau leader du travail : construire l'organisation d'apprentissage, MIT Sloan Management Review, vol. 32. 1990, PP. 88-102.
[48] I. NONAKA, *Op. cit*, 1995.
[49] C. FIOL et M. LYLES, *Op*. cit, 1985, P. 806.
[50] E. H. SCHEIN, *Op*. cit, 1993, PP. 40-51.

c-2) Etendue de l'expérience

La diversité, aussi bien dans les catégories de marché que dans la diversité géographique, est fortement liée au taux d'apprentissage d'une organisation. A ce titre C. FIOL et M. LYLES[51] ont émis l'avis que les entreprises qui se diversifient développent plus des capacités d'apprentissage que celle qui restent focalisées sur une activité ou un produit.

Section 2 : Connaissance, compétence comme capacité d'apprentissage

La connaissance et la maitrise du sujet par personne concernées. Cela peut aller de connaissances très pauvre jusqu'à une connaissance très complète et l'utilisation de ces connaissances, les manipuler et réagir sur le terrain dans une situation compliquée ; va devenir des compétences, ce qui nous appelons, le processus de transformation des connaissances en compétence, c'est-à-dire, la capacité d'apprentissage est la conversion des connaissances en compétences.

Dans cette section nous allons étudier les connaissances organisationnelles et aussi les compétences et la relation qui existe entre ces deux concepts comme la capacité d'apprentissage.

2.1 La Connaissance organisationnel et la gestion des connaissances

Dans cette sous-section nous essayerons d'expliquerons les principes de base de la connaissance organisationnelle.

2.1.1 La connaissance organisationnelle

Selon ISO 9001 version 2015 l'article § 7.1.6 :

« Connaissance organisationnelles correspond à la nécessité de répondre à une évolution de notre environnement socioéconomique »[52].

La définition donnée par E.H. SCHEIN[53] de la culture organisationnelle, Lorsqu'elle sort de son contexte elle s'adapte à la définition de la connaissance organisationnelle comme « un ensemble d'hypothèses fondamentales qu'un groupe donné a inventé, découvert ou constitué en apprenant à résoudre ses problèmes d'adaptation externe et intégration interne.

[51] C. FIOL et M. LYLES, *Op.* cit, 1985, P. 806.
[52] ISO 9001 de 2015 l'article § 7.1.6.
[53] E. H. SCHEÏN, *Plaidoyer pour une conscience renouvelée de ce qu'est la culture organisationnelle*, citer dans. R. TESSIER et Y. TELLIER, Pouvoirs et cultures organisationnels: Presses de l'Université du Québec, 1991, PP. 175-196.

Ces hypothèses ont été suffisamment confirmées dans l'action de sorte qu'on puisse les considère comme valides, et donc les enseigner à tout nouveau membre du groupe, en les présentant comme la manière appropriée de pouvoir, penser et sentir les problèmes de l'action collective »[54]. C'est donc l'usage fait des deux notions qui permet de faire la différenciation entre ces deux concepts qui sont la connaissance organisationnelle et la culture organisationnel.

a) La dualité constitutive de la dynamique des connaissances organisationnelles

« Avec la notion de connaissance organisationnelle il est possible de distinguer une dimension épistémologique qui spart connaissance explicite et tacite d'une dimension ontologique qui sépare connaissance individuelle de connaissance collective. Ces distinctions vont venir constituer les dynamiques de la construction des connaissances organisationnelles du fait des tensions dialectiques qu'elles fondent »[55].

Pour sa part, M. H. BOISOT[56] (1995) analyse la dimension épistémologique en distinguant la connaissance codifiée de la connaissance Non codifiée à laquelle il ajoute la dimension « abstrait – concret ».

Tableau N° 07 : La dimension épistémologique de la connaissance.

Connaissance	Non codifier	Codifier
Abstraite	connaissance artistique	connaissance scientifique
Concrète	connaissance esthétique	connaissance technique

Source : F. MICHEL et P. YVON, Management de la connaissance, éd ECONOMICA, Paris 2006, P. 34.

Avec la dimension ontologique se pose la question des collectifs porteurs des connaissances. Dans l'organisation, on trouverait ainsi les services fonctionnels (où la communication et la reconnaissance des membres sont des aspects importants), les équipes dont les « équipes projet » (où la complémentarité et les interactions sont des éléments importants), les réseaux (avec les accords de coopération), les communautés de pratiques (où la coopération, la confiance et les échanges sont des éléments importants).

Sur cette dimension ontologique, toujours en conservant l'axe « abstrait – concret », M. H. BOISOT distingue :

[54] M. FERRARY et P. YVON, *Management de la connaissance*, éd ECONOMICA, Paris 2006, P. 28.
[55] P. YVON, *management de la connaissance, un modèle organisationnel ?*, archive ouverte, France 2005, PP. 32-35.
[56] M. H. BOISOT, *Espace d'information : un cadre d'apprentissage dans les organisations*, les institutions et Culture, Routledge, Londres, 1995, PP.7-10.

Tableau N° 08 : La dimension ontologique de la connaissance.

Connaissance	Non diffusée	Diffusée
Abstraite	Connaissance ésotérique	Connaissance scientifique
Concrète	Connaissance locale	Connaissance de sujet

Source : F.MICHEL et P. YVON, *Management de la connaissance*, éd ECONOMICA, Paris 2006, P. 35.

Pour sa part, R. AMALBERTI[57]propose une typologie des connaissances en relation avec la mémoire à long terme sur les dualités « connaissances déclaratives –connaissances procédurales » et « connaissances explicites – connaissances implicites ».

Les connaissances déclaratives servent à décrire les objets (lois physiques et concepts abstraits par exemple). Elles sont de type modulaire, générique. Les connaissances procédurales (pour obtenir ceci, il faut faire cela) servent à guider les actions et à agir sur le monde dans une perspective d'efficacité, c'est-à-dire prenant en compte la particularité des situations.

Les connaissances explicites sont accessibles et révisables consciemment et les connaissances implicites (ou tacites) qui échappent à la conscience. Les opérateurs (méta connaissances) et le jeu dual mémoire – connaissance vont venir en constituer les enjeux méthodologiques. Pour lui, les connaissances s'inscrivent en rapport avec des métas connaissances que sont la faculté de reconnaître les objets et la faculté de procéder à des associations entre des concepts, le développement involontaire, direct et inconscient des possibilités d'emploi de sa mémoire, les comportements conscients et stratégiques d'utilisation de la mémoire, la faculté de représentations réflexives des métas connaissances précédentes.

Le jeu dual de la mémoire et de la connaissance conduit à différentes questions : celle de l'organisation des connaissances en mémoire en relation avec des types de formalisation avec les problèmes tels que le codage des concepts (hiérarchie, réseau sémantique), la représentation typique (de type, d'idéal-type en quelque sorte), c'est-à-dire représentative alors qu'elle n'existe pas au concret sous cette forme, l'articulation entre prédicat et argument, la relation entre une image et des signifiés et celle du mode de formalisation de la cartographie des connaissances.

[57] R. AMALBERTI, *La conduite des systèmes à risque*, P.U.F., collection Le *travail humain*, Paris, 2001.

En revenant à la dimension épistémologique, rappelons que I. NONAKA et H. TAKEUCHI (1997) ont, pour leur part, proposé un modèle qu'ils qualifient de « spirale du savoir » à partir de la distinction connaissances tacites – connaissances explicites. A leurs yeux, la connaissance est en effet détenue le plus souvent individuellement à son origine (par des experts) puis plus ou moins diffusée et préservée. Sa pérennité réside alors dans son usage, lui-même soumis à l'existence de représentations mentales à composante individuelle et collective. Plus la représentation n'est partagée, meilleures sont les chances de voir activer la connaissance en question.

La cohérence et la consistance de la connaissance résident, en outre, dans la dynamique de sa transformation de connaissance tacite en connaissance explicite par un processus de passage d'un univers de connaissances individuelles à celui de connaissances collectives mais sur une perspective qui laisse dans l'ombre cette seconde dualité. Avec ces auteurs, il est en effet plus question de knowing que de knowledge et donc d'action plus que de connaissance.

Mais la question que pose la distinction entre savoirs tacites et savoirs explicites est surtout celle de la définition du tacite. Le tacite relèverait d'une forme de la conisme social venant acter que tout n'est pas bon à dire.

La connaissance tacite repose sur le présupposé de son existence objective car objectivable venant ensuite déclencher la dynamique de l'apprentissage organisationnel. Il serait distinct de l'explicite alors que l'on peut tout de même considérer que, dans toute connaissance, il pourrait y avoir à la fois du tacite et de l'explicite.

Mais si la connaissance tacite est considérée comme un objet, en revanche, l'agent, qui lui est un sujet, ne peut l'être alors même que ce sujet est le porteur des connaissances tacites. Et c'est comme si, avec cette dualité connaissances tacites – connaissances explicites on devait le regretter.

On retrouve alors là le vieux réflexe du management scientifique dont le projet organisationnel est de réduire le comportement humain à des mécanismes prévisibles et finalement vides de leur substance humaine.

La connaissance tacite est également toujours relative aux yeux de l'observateur qui est ici implicitement désigné : c'est un « manager – dirigeant » de type « big brother ». Or, la richesse (et sans doute la difficulté de la notion) est son relativisme radical.

I. NONAKA et H. TAKEUCHI nous offrent donc certainement la forme actuellement, la plus achevée d'une théorie informationnelle de la connaissance, ce qui les distingue d'ailleurs des deux autres auteurs que sont CH. ARGYRIS et D. A. SCHÖN (1978) qui, avec leur concept dynamique de savoir actionnable, vont plutôt mettre l'accent sur l'importance d'une théorie de la connaissance organisationnelle.

Le succès de la distinction connaissances tacites – connaissances explicites comme fondement d'une spirale du savoir est sans doute dû à deux (02) aspects :

- Son apparente dimension internationale car l'origine japonaise des deux auteurs en offre une forme de garantie, tout en proposant, dans ce transfert, une compréhension très métaphorique, pour ne pas dire superficielle, de la notion de tao (la voie) ;
- Le fondement objectiviste de la dualité connaissances tacites – connaissances explicites qui permet de nourrir la perspective du capital informationnel dans la mesure où l'on peut espérer les recenser et les faire passer d'un univers (celui du tacite) à l'autre (celui de l'explicite) moyennant une accumulation et un gain d'explicitation éventuellement mesurable.

Cette perspective de la « spirale du savoir » comme fondement du capital informationnel lui donne sa dimension expansionniste sur les autres thèmes managériaux.

b) Type de connaissance organisationnel

S. DUIZABO et N. GUILLAUME[58] distingue trois (03) catégorie de connaissances organisationnelle qui sont :

- Les connaissances relatives au savoir, descriptives, statique, directement utilisables, relevant plutôt de l'information ;
- Les connaissances relatives au faire, dynamiques, relevant plutôt des méthodes et des procédures ;
- Les connaissances relative au comprendre, issu d'enrichissements appropriés par les échanges entre les personnes et relevant plutôt de la communication.

2.1.2 Gestion des connaissances

La gestion des connaissances c'est une démarche volontariste, souvent explicite et systématique, de valorisation des ressources immatérielles de l'entreprise qui s'appuie sur une vision particulière de la valeur stratégique de la connaissance.

[58] S. DUIZABO et N. GUILLAUME, *La matrice SDH, une perspective de gestion pour les actifs* immatériels, Congrès de l'AIMS, Lille, 1996, PP. 20-23.

Pour E. SMITH et M.A. LYLES[59] tout leur recherche sur la gestion des connaissances figure la prise de conscience ou la revendication du fait que l'information et le savoir sont des ressources stratégiques et qu'il est essentiel de disposer d'outils, de technique et des méthodes pour gérer en tant que telles.

Pour la part de A. MBENGUE[60] la gestion des connaissances étant issue du domaine des technologies de l'information et de la communication c'est (TIC) vise a facilité l'acquisition, à encourager le partage et à codifier, à archiver, à diffuser et à utiliser le savoir explicite sont négliger que c'est aussi une activité de gestion de personnes qui ont des savoirs personnels tacites, des aptitudes et des préférences.

«La gestion des connaissances intègre des activités de création, de collecte, d'organisation de diffusion et d'exploitation de savoir utiles à l'entreprise, cette démarche exige de transformer des savoir individuels en savoir organisationnel et d'importer des savoir localiser à l'extérieur afin d'en faire un usage approprié au sien de l'entreprise. Le savoir peut-être situés sur plusieurs plans (individuels, communautaires, organisationnels, sectoriels et mondiaux) dans diverse espace (virtuel ou physique) et dans différents réseaux.

Enfin la gestion des connaissances s'agit d'identifier le savoir, de la codifier, de l'archiver dans le support papier ou électronique, de le traiter, de le diffuser ou d'informer de leur disponibilité et enfin d'inciter parfois mémé de former le personnel à l'accès, a la création, ou partage et à l'usage de ces savoir.

Avec l'avancement des approches en vue le jour pour critiquer ou nuancées la gestion des connaissances, elle mette en évidence des dimensions qui dépasse la dimension technologique à s'avoir que l'organisation est un système de connaissance en soi, que la connaissance est inespérable de son contexte de production et que la dimension humain doit être prise en compte M.THOMPSON et G.WALSHAM[61].

a) Les sources de connaissance

L'connaissance peut revêtir plusieurs formes et dériver de plusieurs telle que : des figures, de l'information, des instructions écrites, des histoires, des rumeurs des commérages.

[59] E. SMITH et M.A. LYLES, *introduction des bassins versants de l'apprentissage organisationnel et de la gestion des connaissances*, dans le Blackwell Handbook of Organisation Learning and Knowledge, Easterby. MPV. E. SMITH et M.LYLES, Blackwell Oxford, 2003.
[60] A. MBENGUE, *Groupes concurrentiels perceptuels et choix stratégiques des entreprises,* Perspectives en management stratégique, A. Noel, Tome 4, éd. Economica, Paris, 1997, PP.13-31.
[61] M .THOMPSON ET G .WALSHAM, *Mettre la gestion des connaissances en contexte*. Journal of Management Studies, oxford, 2004.

« La connaissance pour l'apprentissage vient des actions, des histoires et récits populaires sont des sources plus important que les écrits sur le management scientifique. Ainsi pour eux les personnes apprennent à gère une organisation dans l'action mais aussi à partir des histoires locales et populaires qui sont racontées par leurs collègues et les gourous de la gestion »[62].

b) Model de transformation des connaissances

Nous listons trois (03) modèles de transformation des connaissances qui sont les suivant :

- **Modèle de NONAKA (1995)**

C'est un modèle qui se focalise sur la création et transformation de connaissances. Pour I.NONAKA, les organisations créent et utilisent des connaissances à travers des conversions de connaissances. Cela à partir de quatre (04) modes de transformation suivants :

- **Socialisation :** Connaissances tacites => connaissances tacites.

C'est le partage de connaissances par l'expérience. La connaissance se transforme par l'observation et l'imitation ;

- **Externalisation :** Connaissances tacites => connaissances explicites.

C'est le fait de rendre des connaissances tacites en explicites. Cela se fait généralement par le recueille des savoir-faire des individus et puis les mettre sous forme mémorisable. (L'écriture est un bon exemple d'externalisation) ;

- **Combinaison :** Connaissances explicites => connaissances explicites.

Une connaissance explicite peut être décomposée en plusieurs connaissances élémentaires, et ces dernières seront componées entre elles pour en faire d'autres ;

- **Intériorisation :** Connaissances explicite => connaissances tacites.

Pour qu'une connaissance explicite devienne tacite, elle doit être verbalisée ou mise sous forme de documents, manuels, … (La formation des individus est un exemple de l'intériorisation).

- **Modèle d'HUBER (1991)**

Mêle la gestion de l'information et celle de la connaissance à travers un processus d'apprentissage. Selon G.P. HUBER[63], si une unité apprend, toute l'organisation pourra avoir accès à la connaissance nouvelle.

Le modèle décrit par G.P. HUBER repose sur la relation entre l'apprentissage et le traitement de l'information par les individus. Ce processus passe par quatre étapes :

[62] E. DAVEL et D-G TREMBLAY, *Formation et apprentissage organisationnel la vitalité de la pratique*, Presse de l'Université du Québec 2011, P. 50-51.
[63] G. P. HUBER, *Op*. cit, 1991.

l'acquisition de connaissance, la distribution de l'information, son interprétation et sa mémorisation.

- **Modèle de SVEIBY(2001)**

« K.E. SVEIBY »[64] a essayé d'étudier les modes de transformation de connaissances entre trois structures : structure interne, structure externe et les individus. « Pour obtenir une image globale des interactions, K.E SVEIBY a mis en place des indicateurs pour valoriser les modes de conversions de connaissances. (Ex : indicateurs de stabilité, d'efficience, de croissance) »[65].

2.2 Les compétences

Les compétences sont l'ensemble des connaissances qui vont être mis en action pour réaliser une tâche ou pour atteindre un objectif fixé.

2.2.1 La compétence est une qualification professionnelle

Elle se décline en savoir (connaissances), en savoir-faire (pratiques) et en savoir-être (comportements relationnels) ainsi qu'en des aptitudes physiques. Elle est acquise, mise en œuvre ou non sur le poste pour remplir les tâches qui sont attendues. Elle se distingue en cela du potentiel qui serait une compétence en devenir.

a) La gestion des compétences

La gestion des compétences est un outil opérationnel de Gestion des Ressources Humaines (GRH) qui vise à optimiser les performances et la compétitivité de l'entreprise.

Cette méthode permet de faire concorder les compétences dont l'entreprise a besoin et les compétences disponibles dans le capital humain de l'entreprise : savoirs, savoir-faire et savoir-être individuels et collectifs.

- **Gestion des compétences et GPEC**

La Gestion des Compétences s'intègre ainsi au cycle complet de Management des Ressources Humaines : administration du personnel, gestion des carrières, évaluation, rémunération, formation et cohésion sociale.

C'est en appliquant une politique de gestion des Talents et de développement des compétences anticipée et réactive (GPEC)[66] que l'entreprise améliore ses performances.

[64] K. E. SVEIBY, Knowledge Management - La nouvelle richesse des entreprises - Savoir tirer profit des actifs immatériels de sa société, éd. Maxima, 2000, Paris, P. 323.
[65] Université de Lyon, *Gestion des connaissances Dans le cadre du cours cognition et connaissances* De Mr Alain Mille Réalisé par *:* SERROUR BELKACEM et DJOUADI SLIMANE.
[66] P. LOQUET, *Sauver l'emploi et développer les compétences : le double enjeu de la gestion prévisionnelle des hommes et des emplois*, éd. L'Harmattan, Paris, coll. Dynamiques d'entreprises, 1992, P. 207.

2.2.2 Management des compétences

Management des compétences aide à la mise en œuvre opérationnelle de la gestion des compétences, il vise à développer les compétences métiers en vue d'améliorer la performance des équipes. Il s'inscrit dans le champ managérial. La fonction ressources humaines s'efface devant les managers opérationnels qui deviennent les vecteurs de la démarche et en sont les acteurs clés. « Ce transfert de responsabilités, plus difficile à mettre en œuvre car il nécessite l'implication d'un plus grand nombre d'acteurs, permet par contre d'ancrer la démarche dans les pratiques managériales quotidiennes de l'entreprise et d'en démultiplier les bénéfices ».

2.2.3 Compétences organisationnel en management

Aux confins des théories provenant des sciences sociales et des sciences économiques, ce concept de compétence organisationnelle renvoie donc à une préoccupation partagée par plusieurs disciplines (économie industrielle, théorie des organisations, gestion des ressources humains, management stratégique), qui est de comprendre comment les entreprises organisent et gèrent leur compétence de manier à leur procurer un avantage concurrentielle solide et durable.

Défini par la stratégie comme étant une action collective finalisé et intentionnelle qui combine des ressource et compétences, des niveaux plus élémentaires pour crée de la valeur.

La compétence organisationnelle résulte de niveaux individuels puisque l'individu est le support physique de la compétence mais aussi collective.

La compétence organisationnelle semble s'être imposée aujourd'hui elle recouvre à la fois la compétence collective intra-groupe et intergroupe tous les deux alimente la compétence individuelles.

La compétence organisationnelle semble constituer une voie de dépassement et de dialogue, susceptible de nous permettre d'articuler les contributions théoriques récemment développées par les chercheurs en stratégie et ressource humaine. Nous répertorierons deux types de compétences organisationnelles :

- **Les compétences dynamiques**

Dans ce type, si une compétence est développée, il est quasi impossible de la dissocier. « Ces compétences recouvrent la capacité à faire évoluer et à transformer ces derniers d'une manière à les perfectionner et à les adapter au changement de l'environnement, ainsi la capacité à résoudre des problèmes et créer de la nouveauté.

Elles sont des compétences mobilisables, dans la gestion courante des organisations cependant, ces connaissances peuvent remplir certaines ambigüités, des lors il est préférable de définir les niveaux de compétence dynamiques :

- Des compétences assurent un apprentissage continu, permettant de perfectionner et de renouveler un ensemble des compétences spécifique et de les adapter aux variations de l'environnement. Ce type se retrouve dans un ensemble de régler, routines et système technique ;
- Pour une compétence dynamique, on entend la capacité des organisations à se mobiliser et à évoluer en assurant un bon fonctionnement, en renouvellent ses compétences adaptant des modes de gestion spécifique. La logique que défend ce type de compétence, est comment l'organisation désapprend pour apprendre.

Pour résumer les compétences dynamique laisse les organisations forger leur théories d'usage et modifier leur comportement en s'adaptant à la logique de l'apprentissage, d'où le fondement de l'organisation apprenante, ce sont les compétences qui sont à l'origine de la naissance de ce type d'organisation »[67].

- **Les compétences combinatoires**

« Il s'agit de mettre l'accent sur les différentes analyses sur les compétences transversales, dans des divers domaines de compétences à combiner, coordonné et intégrer différent métiers des compétences spécialisées. Ces compétences regroupent la maitrise de compétence spécifique comme les procèdes technologique ou plus fondamentalement, les compétences génériques »[68].

Les compétences combinatoires sont la capacité à contrôler, utiliser, combiner et renouveler un ensemble d'actifs stratégiques matériels et immatériels, ce type de compétence donne une place centrale à l'analyse des compétences de l'organisation, aux systèmes managériaux et aux valeurs et norme qui constituent les organisations.

2.2.4 L'analyse managériale des compétences organisationnelles

L'analyse managériale des compétences organisationnelles repose sur la création d'un mangement des compétences et des connaissances comme éteint le premier pat pour la perception de l'organisation apprenante.

- **Le contexte initial**

[67] H. BELHOUCHIN, *Réflexion sur l'organisation apprenante dans un contexte de changement*, *Op. cit*. P. 23-24.
[68] H. BELHOUCHIN, *Réflexion sur l'organisation apprenante dans un contexte de changement*, *Op*. cit, P. 24.

« La mise en œuvre d'un projet de management des compétences et des connaissances n'est pas le fait du hasard.

Il se construit sur la base d'une réflexion consensuelle précédée d'une prise de conscience collective portant sur le nécessite de conserver, de préserver et d'enrichir le répertoire des compétences de l'organisation.

Il s'agit d'un enjeu stratégique fondamentale pour chaque organisation, il vise à pérenniser le devenir de l'entreprise par la mémorisation de connaissance à fin d'essaimage opérationnel et culturel, dans le cadre de gestion des compétences organisées tout en permettant de garantir l'employabilité , l'objectif de tout organisation par le biais d'une gestion rationnelle et efficace de son répertoire de compétence et construire une économie de savoir, plus amélioré et dynamique capable d'une croissance durable et aussi d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et de la cohésion sociale .

Tout fois certains paramètres peuvent exercer un effet nuisible pour la réalisation du managériale des compétences et connaissance à l'instar :

- Un système d'information défaillant ;
- D'une restructuration budgétaire ;
- D'un turn over des experts ;
- D'une fuite de compétences à la concurrence »[69].

- **La méthodologie de la mise en œuvre d'un projet de management des compétences**

La mise en œuvre d'un système de gestion et partage de savoir, savoir-faire et subordonnée à l'utilisation d'une méthodologie, qui intègre toute les dimensions de la connaissance à l'image de management des projets celle-ci doit obéir à une logique itérative progressive et globale.

Cette « Méthodologie de mise en œuvre, respecte dans sa formulation cinq grandes étapes, qui constituent une démarche cohérente qui permet à l'organisation de construire une stratégie de maintien, de partage et diffusion de la compétence :

- Une volonté stratégique ;
- Diagnostique des pratiques habituelles ;
- Analyse des besoins ;
- L'organisation d'un système de gestion des compétences ;
- La conduite de changement »[70].

[69] H. BELHOUCHIN, *Op*. cit, P. 25.
[70] *Idem*. P. 26.

2.3 Capacité d'apprentissage

Cette notion se réfère principalement à la création et la mobilisation des compétences. Si l'on considère la formation comme processus de l'entité à convertir les connaissances en compétences, la capacité d'apprentissage représente la manière selon laquelle la firme mobilise ses compétences pour qu'elle devienne apprenante.

Cette capacité correspond aussi à comment l'organisation reconnaît la valeur de la connaissance, comment elle l'intègre et comment elle l'exploite. Cette capacité se réfère principalement à « la double boucle d'apprentissage» de CH. ARGYRIS et D. A. SCHÖN (1978) et devient une source d'avantage concurrentiel. Dans cette logique, il est possible d'analyser la capacité d'apprentissage comme un processus par lequel les entreprises transforment les connaissances des salaries en en compétences et cela de façon à ce qu'elles soient compréhensives par l'ensemble.

Pour A. INKPEN[71], Les déterminants à cette capacité d'apprentissage sont les processus stratégiques de développement du personnel et la volonté d'apprentissage de l'entité :

- Les processus de développement du personnel interviennent directement dans la capacité d'apprentissage : une firme qui a l'expérience d'apprendre pourra apprendre plus rapidement. L'entreprise doit porter une attention particulière sur ses processus de développement du personnel.

  Cette approche est similaire au processus d' « Action Learning » (apprentissage par l'action), selon lequel les cadres sont impliqués, lors de leurs processus de développement, dans la résolution des problématiques stratégiques réelles pour l'entreprise. Les personnes doivent partager leurs connaissances et leurs expériences. En développant une capacité à partager le capital intellectuel, l'organisation développe alors une capacité à changer ses processus de prise de décision, à changer la façon dont ses employés travaillent ensemble et comment ils partagent leurs croyances. L'ensemble de ces changements permet une mobilisation collective de l'intelligence.

Dans une approche visant à acquérir des compétences managériales, les processus « d'action learning » nous semblent les plus adaptés, non seulement car ils génèrent une expérience dans la mobilisation collective de l'intelligence, mais aussi parce qu'ils concernent essentiellement les cadres dirigeants qui seront les premiers à devoir utiliser et mettre en

[71] A. INKPEN, création des connaissances grâce à la collaboration, California Management, La revue, vol 39, n° 01, PP. 25-39.

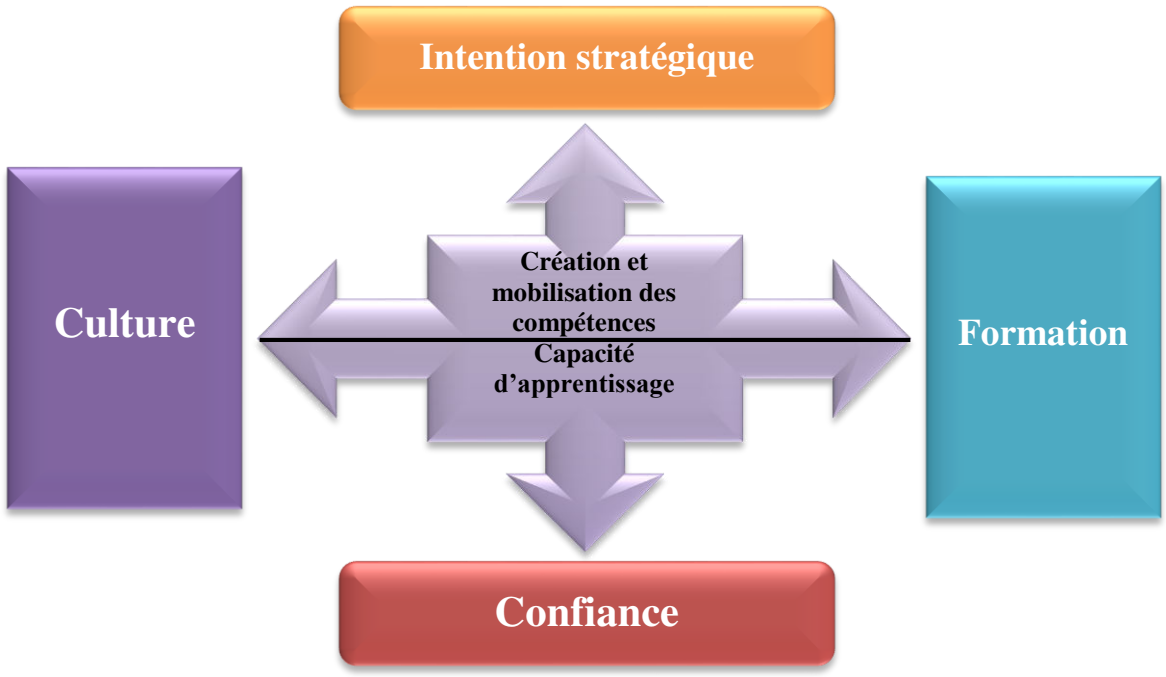
pratique ce type de compétence. Cette expérience d'apprentissage est améliorée par une expérience dans la réalisation de ses opérations.

Cela permet à l'entreprise de choisir une intention stratégique en fonction en fonction de ces capacités d'apprentissage. Selon son intention stratégique l'entreprise choisira de développer son personnel en fonction de sa volonté d'apprentissage. La capacité d'apprentissage se définissant comme la détection, l'internalisation et l'utilisation de la compétence stratégique.

Une entreprise qui développe une forte capacité d'apprentissage sera plus à même d'accumuler des compétences managériales et donc de développer ses compétences stratégiques présentes. Les principaux facteurs de développement de cette habilité sont donc la culture, l'intention et la formation.

Les conditions d'apprentissage ainsi que les processus stratégiques intervenant dans le processus d'apprentissage peuvent être schématisés comme suit :

Figure N° 08 : Les conditions d'apprentissage.



Source : N. ROLLAND, L'apprentissage organisationnel de compétences managériales dans les alliances stratégiques : une approche par le management des connaissances, CERAG-ESA Université de Grenoble 2, 24-25-26 Mai 2000, Montpellier, P. 17.

Une fois les connaissances apprises par les membres de l'entreprise, qu'elle doit pouvoir, dans une optique d'apprentissage effectif, les intégrer dans sa propre base de connaissance pour les utiliser dans d'autres activités.

Section 3 : L'apport de l'audit pour les capacités d'apprentissage

L'audit a en permanence pour objectif d'assurer à la direction l'application de ses politiques et directives et la qualité du contrôle interne et aider les responsables concernés à améliorer leur niveau de contrôle et leur efficacité pour créer des capacités d'apprentissage (les aider à contrôler le processus d'apprentissage organisationnel).

Nous pouvons expliciter les objectifs de l'audit sous l'angle de quatre (04) apports :

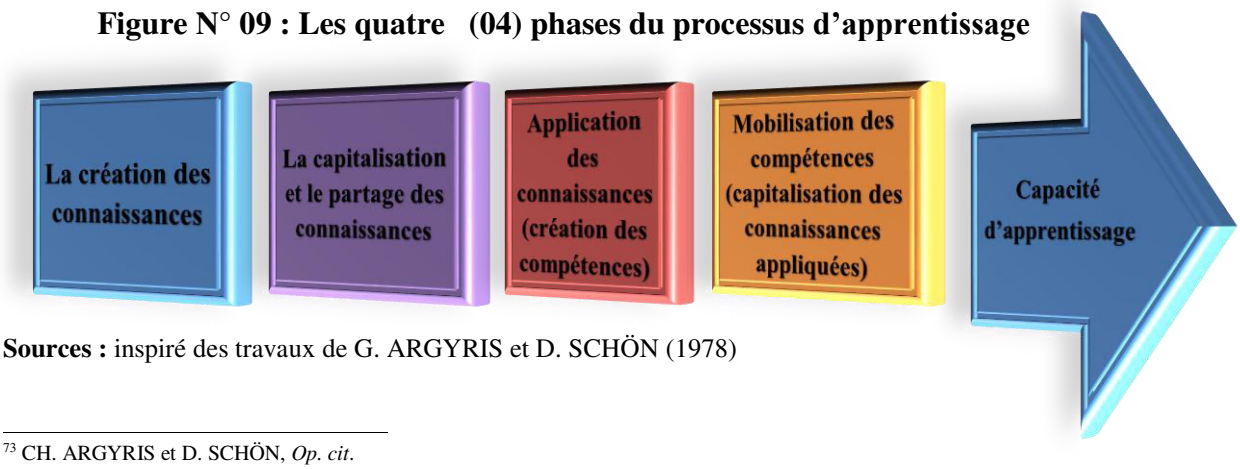
- S'assurer de l'existence d'un bon système de contrôle interne qui permet de maitriser les risques ;
- Veiller de manière permanente à l'efficacité de fonctionnement du processus de création des capacités d'apprentissage ;
- Apporter des recommandations pour améliorer l'efficacité d'apprentissage organisationnel et d'éviter les blocages des phases des processus d'apprentissage organisationnel ;
- Informer régulièrement, de manière indépendante la direction générale ; l'organe délibérant et le comité d'audit de l'état et le niveau de performance de l'apprentissage.

3.1 Les phases du processus des capacités d'apprentissage

Les quatre (04) phases du processus d'apprentissage selon la logique de GH. ARGYRIS, D. A .SHONE :

Selon la logique de G. ARGYRIS et D. SCHÖN [73], nous pouvons analyser la capacité d'apprentissage comme un processus par lequel les entreprises transforment les connaissances des salaries en compétences et cela de façon à ce qu'elles soient compréhensives par l'ensemble, comme l'explique le schéma suivant :

Figure N° 09 : Les quatre (04) phases du processus d'apprentissage



Sources : inspiré des travaux de G. ARGYRIS et D. SCHÖN (1978)

[73] CH. ARGYRIS et D. SCHÖN, *Op. cit*.

3.1.1 Phase (01) : La création des connaissances

Selon G.KOENIG[74], il y a différentes voies de l'apprentissage. G. P. HUBER[75] distingue cinq (05) processus d'acquisition de connaissances : par succession, par expérimentation, par procuration, par greffage et par prospection. L'apprentissage par succession correspond à la transmission des connaissances entre génération ; c'est par exemple le cas de la création d'entreprise, où les fondateurs jouent un rôle important dans la construction de l'identité de l'organisation. L'apprentissage par expérimentation renvoie à l'acquisition des connaissances au travers des expériences.

L'apprentissage par procuration concerne le transfert interorganisationnel des connaissances. L'apprentissage par greffage consiste à acquérir de nouvelles connaissances par l'intégration de nouveaux membres. L'apprentissage par prospection correspond à la mise à jour des connaissances au travers de la veille des connaissances en interne et en externe.

Les connaissances peuvent parvenir de plusieurs sources à savoir :

- Le travail en équipes ;
- La communication et les informations issues de l'extérieur et de l'intérieur ;
- La pensée systémique ;
- La formation ;
- Variété opérationnelle ;

3.1.2 Phase (02) : La capitalisation et le partage des connaissances

Cette phase, consiste à capitaliser et à partager des savoirs. Globalement, la création de connaissances découle de ces deux concepts. Elle se traduit par le passage du document à la connaissance. Le dispositif de capitalisation vise à rendre les connaissances accessibles au plus grand nombre d'utilisateurs possible.

Dans ce cas de figure, des outils informatiques sont nécessaires, ce qui induit une transformation progressive des documents papier en documents électronique. Cependant, il ne suffit pas de mettre en place des systèmes d'accessibilité, de stockage des documents pour obtenir un dispositif efficace, l'adhésion des acteurs au dispositif est capitale.

[74] G. KOENIG, L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux, Revue Française de Gestion, n° 160, 2006, P. 293-306.
[75] G. P. HUBER, *Op*. cit, 1991.

Ainsi, la capitalisation des connaissances peut être perçue comme « un processus dynamique sous forme d'un cycle opérant sur l'individu ou le collectif local de travail d'une part, l'entreprise, d'autre part»[76].

Dans d'autres cas plusieurs, activités, fonctions et aspects permettant la capitalisation et le partage des connaissances comme :

- Le Système d'information (SI) ;
- Les réunions, séminaires, colloques, etc… ;
- La formation continue ;
- L'implication et la socialisation.

J.R. WALSH et G.R UNGSON[77] présente cinq (05) endroits de rétention des connaissances (les individus, la structure organisationnel, pratiques et procédures standards de l'organisation, culture de l'organisation et la structure physique de lieu de travail).

3.1.3 Phase (03) : conversion des connaissances en compétences

La phase de création des connaissances et la création et la valorisation des compétences sont importantes. La difficulté est celle de la transformation des compétences individuelles en compétences collectives, d'où l'importance accordée à la mise en place de relations de longue durée et d'un code commun de communication.

Les compétences apparaissent comme le stade ultime d'une chaîne qui part des données devient des informations une fois contextualisées, puis ces informations deviennent des connaissances une fois assimilées par les individus, ainsi quand les connaissances sont mises en actions, elles deviennent des compétences. Données, informations et connaissances constituant, à ce titre, des ressources particulières mises en œuvre au sein d'une organisation apprenante. La compétence est alors considérée comme hiérarchiquement supérieure à la connaissance.

Pour ce qui concerne la théorie des « capacités dynamiques », F. SAINTY[78] souligne : « Alors que le Knowledge-Based View (Vue basée sur les connaissances) se fixe comme objectif de l'apprentissage organisationnel pour mieux transformer des connaissances en compétences et réduire des phénomènes liés à l'opportunisme et aux limites cognitives des acteurs engagés dans une situation de gestion. La théorie des Capacités Dynamiques cherche à

[76] E. KOLMAYER et M. F. PEYRELONG, *Partage de connaissances ou partage de documents ?*, ENSSIB-GRESI, 2002, P. 100.
[77] J.R. WALSH, G.R. UNGSON, *Mémoire organisationnelle*, Académie de gestion Revue, vol. 16, n ° 1, 1991, PP. 57-91.
[78] F. SAINTY Mutuelles de santé et nouveaux contextes d'action : une approche par le modèle ressources – compétences, Thèse Université de Nice Sophia-Antipolis, 2001, P. 209.

mettre en lumière d'autres formes de compétences, qui relèvent plus d'une méthodologie pour mettre en adéquation l'ensemble des ressources et compétences avec le contexte, et arriver, par des intentions, des stratégies de mouvements, à faire que les capacités organisationnelles soient pertinentes par rapport à son environnement ».

Les compétences ont ici trait à des actifs organisationnels et relèvent d'aptitudes (d'où la notion de capacités dynamiques) pour agir dans certains domaines et maîtriser les processus d'apprentissage inhérents à celles-ci.

Ainsi la transmutation des connaissances en compétences se fait généralement avec l'action c'est-à-dire sur le terrain, en appliquant les connaissances acquises.

Cependant l'apport de l'audit, pour cette phase d'apprentissage il permet d'avoir une assurance sur l'efficacité de la conversion des connaissances en compétences.

Pour cela l'auditeur doit s'assurer sur l'existence et la maitrise de la mise en œuvre de différents outils d'évaluation tels que :

- L'évaluation à froid ;
- L'évaluation à chaud ;
- L'évaluation à 360° ;
- L'entretien d'évaluation annuelle.

3.1.4 Phase (04) : Mobilisation des compétences

Dans cette phase, il s'agit de la mobilisation des salariés compétents et dans le développement et la mise en œuvre de leurs compétences. La mobilisation repose sur une implication de la hiérarchie et sur sa capacité à motiver ses collaborateurs. Elle nécessite un climat social favorable et un réel dialogue social. Elle suppose également la construction de nouveaux liens sociaux entre les salariés et l'entreprise.

L'homme n'est plus une contrainte mais un gisement de ressources. La performance de l'organisation résulte du développement et de la mobilisation des ressources individuelles qui s'applique non seulement à l'effort physique mais à toutes les qualités d'intelligence et de créativité.

Les entreprises relèvent le défi en développant une gestion des personnes. Pour mobiliser l'intelligence et la créativité de leurs salariés. Donc la mobilisation des compétences se fait par plusieurs opérations, fonctions et disciplines comme :

- Implication de personnel : encourager la participation de chacun aux moyennes mises en œuvre pour atteindre les buts de l'organisation ;
- Les bonnes conditions de travail ;
- Motivation et conservation de personnels ;
- Manipulation des connaissances ;
- Communication Information ;
- Formation ;
- Rémunération et récompenses ;
- Responsabilisation et Participation ;
- Flexibilité fonctionnelle et Recrutement ;
- Procédure de doléances ;
- Travail en collaboratif, sécurité et Promotion.

3.2 L'apport de l'audit pour l'amélioration des capacités d'apprentissage

L'audit permet de dégager les points d'amélioration du processus d'apprentissage, aussi elle permet de ressortir les dysfonctionnements relever pour pouvoir les améliorer, grâce à l'audit, l'entreprise va améliorer ces capacités d'apprentissage et ne plus avoir de blocage sur le processus de création des capacités d'apprentissage.

Donc pour but d'améliorer l'efficacité des capacités d'apprentissage, du s'assurer de leurs existence et de les repiquer dans l'organisation axée sur l'apprentissage organisationnel, il est primordial de réaliser un audit du processus des capacités d'apprentissage. Donc réalisation d'un examen aboutissant à une opinion motiver sur l'assurance, le degré de maitrise des capacités d'apprentissage et apporter des conseils pour les améliorer, et les contribuer à proliférer une organisation apprenante. Cela via l'audit de toutes les phases du processus d'apprentissage.

3.2.1 Audit de création des connaissances

La création des connaissances peut parvenir de plusieurs sources ; pour pouvoir auditer l'efficacité et la performance de la création des connaissances il est primordiale de réalises des audits sur les aspects et les supports existants au sein de l'entreprise qui permettent le déclenchement et la création des connaissances tels que :

- Audit de Travail collaboratif ;
- Audit de la communication ;
- Audit de la formation (la motivation du personnel) ;
- Audit opérationnelle.

a) Audit de travail en équipes

Permet de déterminer si il existe des bonnes conditions de travail en équipes, des conflits, des responsabilités de chacun et en fin l'engagement des personnes de l'équipe et cela à partir de répondre à un certain nombre de questions qui sont relatives :

a-1) à la confiance

- Est-ce que les membres de l'équipe mettent en place des moyens de vérifier la qualité du travail produit par les autres membres de l'équipe ou les autres services de l'entreprise ? Pour quelles raisons le font-ils ?
- Les membres de l'équipe demandent-ils facilement de l'aide lorsqu'ils rencontrent des problèmes ? Ont-ils la confiance nécessaire pour le faire ?
- Y a-t-il des réunions qui excluent volontairement certains membres de l'équipe ? Quelles sont les raisons pour ces exclusions ?

a-2) aux conflits

- Est-ce que les réunions d'équipe sont polies et courtoises ? Y a-t-il absence de conflits visibles lors de rencontres de groupes ? L'absence de conflits peut-elle cacher quelque chose ?
- Est-ce que les porteurs de mauvaises nouvelles sont bien accueillis par les gestionnaires et les comités de direction ? Comment s'est déroulée la dernière réunion où des mauvaises nouvelles ont été partagées ?

a-3) à l'engagement

- Est-ce que la vie continue paisiblement même lorsqu'il y a des problèmes significatifs ? Qu'est-ce qui empêche la prise en charge de ces problèmes ?
- Est-ce que les membres de l'équipe sont fiers d'être associés au projet ? Que font-ils pour le démontrer ?
- Combien de personnes se portent volontaires pour régler un problème à l'extérieur des heures de travail ? Qu'est-ce qui pourrait expliquer cette réalité ?

a-4) à la responsabilisation

- Est-ce que les membres de l'équipe se rassemblent volontairement et rapidement pour trouver des solutions aux problèmes ? Qu'est-ce qui les empêche ?
- Lorsqu'une erreur est commise, est-ce que les responsables s'affichent et prennent l'initiative de la résolution ? Comment sont-ils soutenus ?
- Lorsqu'un enjeu survient dans une unité, est-ce que le gestionnaire responsable de l'unité s'implique activement dans la résolution ?

a-5) aux résultats

- Est-ce que les membres de l'équipe connaissent l'avancement de leur projet ? Est-ce que l'objectif global est clairement défini et bien compris de tous ?
- Les membres de l'équipe peuvent-ils communiquer publiquement les attentes ? Sont-ils en mesure d'expliquer les objectifs d'affaires associés aux résultats attendus ?
- Est-ce que les gestionnaires des unités impliquées ont tous la même définition du succès ? Comment le démontrent-ils ?

L'audit ce fait part le bais d'outils comme les entretient avec les salariés, les statistiques ne nombre de réponse, la vérification des lieux de travail. Afin d'amélioré le travail en équipes pour que l'entreprise soit performante et répondre à ces besoin mais aussi pour créés des nouvelles connaissances.

b) L'audit de la communication

La communication au sein de l'entreprise doit faire l'objet d'un audit de communication en amont et ou en aval des actions de communication. En amont, il s'agira d'identifier ce qui existe, ce qui marche, les obstacles, les forces vives et s'appuyer ensuite sur ce diagnostic pour élaborer les actions de communication à intégrer et mettre en place dans le plan de communication. En aval, il s'agira d'évaluer l'efficacité et la pertinence des actions de communication. Les objectifs ont-ils été atteints, avec quelle efficacité, à quel coût ? Quelles améliorations apporter ? Que faut-il éviter/arrêter de faire ?…

Cette audit peut prendre différentes formes et peut se baser sur les techniques et outils d'audit : questionnaires, entretiens, analyse des supports… Les résultats de l'évaluation doivent ainsi permettre de disposer d'informations pertinentes pour améliorer la communication dans l'entreprise.

Le questionnaire d'auditer doit tenir sur l'objectif d'amélioration de ce processus à savoir :

- Quelles fonctions la communication interne doit-elle remplir ?
  - Une fonction normative ?
  - Une fonction de coordination ?
  - Une fonction de motivation ?
- Existe-t-il un plan de communication ? A-t-on identifié :
  - Qui communique ?
  - Que veut-on communiquer ?
  - A qui ?
  - Par quels moyens ?
  - Pour obtenir quels résultats ?
- La communication interne est-elle planifiée ? La ligne du temps est-elle définie ? Une visualisation du planning existe-t-elle ?
  - Dates ?
  - Fréquence ?
  - Public(s) cible(s) ?
  - Message(s) ?
  - Canaux ?
  - Responsables ?
  - Supports ?
  - Code documentaire ?
  - Logistique ?
- Les différentes formes de la communication interne sont-elles utilisées ?
  - La communication interpersonnelle ?
  - La communication de groupe ?
  - La communication de masse ?
- Quelles sont les caractéristiques de la communication interne ?
  - La communication formelle est-elle développée ou est-ce la communication informelle qui prime ?
  - La communication ascendante et descendante existe-t-elle ?
  - La communication horizontale et diagonale est-elle possible ?
  - La communication unidirectionnelle et bidirectionnelle existe-t-elle ?

- Quels sont les réseaux de communication et quels effets ont-ils ?
  - Les réseaux sont-ils centralisés ou décentralisés ?
  - Les objectifs visés sont-ils définis ? :
  - veut-on être rapide ?
  - doit-on respecter la structure hiérarchique ?
  - veut-on impliquer telle catégorie dans la prise de décision ?
  - veut-on informer, être informé,…?
- Quels sont les outils de la communication interne ? Quels effets ont-ils ?
  - Quels outils de communication verbale ?
  - Quels outils de communication écrite et/ou visuelle ?
  - Quels outils de communication audiovisuelle ?
  - Quels outils de communication informatique ?
- Quels obstacles au développement de la communication interne ?
  - Physiques ?
  - Psychologiques ?
  - Contextuels ?

3.2.2 Audit de capitalisation et de partage des connaissances

La capitalisation et le partage des connaissances est le management des activités et processus destinés à amplifier la création et l'utilisation des connaissances au sein d'une organisation selon deux (02) finalités complémentaires et fortement intriquées : finalité patrimoniale (préservation/ réutilisation / actualisation des connaissances) et finalité d'innovation durable (création active de connaissances individuelles et de leur intégration au niveau collectif de l'organisation).

La capitalisation des connaissances est sous-tendue par les quatre (04) dimensions économique (environnement concurrentiel), organisationnelle (l'entreprise), technologique (savoirs, techniques, méthodes et outils) et socioculturelle (comportement des groupes et des personnes).

L'audit permet d'évaluer comment l'entreprise partage ses connaissances, par quels moyens nous pouvons les améliorés, et les canaux qui permettant la meilleure capitalisation et distribution de ces connaissances au sein de l'organisation.

L'audit de partage des connaissances est décomposé en plusieurs audits des processus et des moyens qui permet l'exécution de cette phase. Nous listeront certain d'entre elle :

- Audit de la formation ;
- Audit des systèmes d'informations (SI).

c-1) Audit des systèmes d'informations

Le système d'information est un élément essentiel de l'entreprise de nos jours. Les entreprises sont prêtes à investir de fortes sommes afin d'obtenir un système d'information performant et adapté à leur activité. C'est également un enjeu majeur pour la compétitivité de l'entreprise.

Cependant, comment savoir si le système d'information en place est adapté à l'entreprise et qu'il permet une meilleure efficacité du partage et de capitalisation des connaissances.

Les questions à auditer sont

- Le Coûts
  - Coûts d'acquisition ?
  - Coûts d'exploitation ?
  - Points de fonctions ?
  - Retour sur investissement ?
- Délai
  - Délai de traitement des informations ?
  - Délai de Transfer des informations ?
- Qualité
  - Nombre de Bugue du système ?
  - Nombre d'erreur dans le traitement ?
  - Facilité d'utilisation ?
  - Sécurité du systéme ?

3.2.3 Audit de conversion des connaissances en compétences

La création des compétences ce fait part l'application des connaissances sur le terrain ou la transformation des connaissances acquises en compétences. L'audit de création des compétences permet d'évaluer si l'application des connaissances ce fait efficacement.

L'audit de création des compétences est décomposé en plusieurs audits nous listeront certain d'entre elle.

- Audit des systèmes d'évaluation ;
- Audit de la performance des salaries ;

- Audit formation pour le système d'évaluation à froid.

- **Audit de la performance des salaries**

Permet d'évaluer les compétences et la productivité des salariés de l'organisation, pour déterminer les nouveaux objectifs. Il opine à rependre :

- **Les compétences et productivités**
  - Quelle est la performance des salariés ?
  - Quelle est le rendement des salaries face au objectif de l'entreprise ?
  - Quelle sont les potentiels et les capacités à évoluer ?
  - Taux de réactivité des salariés aux problèmes ?
  - Est-ce que les salaries applique leur connaissance sur le terrain ?
  - Est-ce que salaries dispose de compétences pour le poste que il occupe ou il faut le former ?

- **Les objectifs**
  - Est-ce que les objectif fixe au salaries sont atteint ?
  - Est-ce que les salarie comprend les objectifs de l'entreprise ?

L'audit créations des compétences permet à l'entreprise de savoir si les salaries ont bien applique leur connaissance pour pouvoir attendre les objectifs de l'organisation.

3.2.4 Audit de mobilisation des compétences

L'audit de mobilisation des compétences va permettre à l'entreprise de savoir les points à améliorer pour mobiliser, conserver et impliquer sont personnel compétents.

L'audit de mobilisation des compétences ce décompose ont plusieurs audit nous vous listeront certain d'entre elle :

- Audit du personnel ;
- Audit des conditions de travail ;
- audit motivation du personnel ;
- Audit du climat social ;
- Audit formation.

a) Audit du climat social

L'audit de climat social est un acte de gestion qui a pour objectif d'aider la direction dans l'amélioration de sa gouvernance, de son management, de sa conduite…, qui permet :

- Corriger ou prévenir tout dysfonctionnement qui pourrait freiner la bonne marche de l'entreprise ;
- détecter et appréhender d'éventuels risques : psycho-sociaux, conflits collectifs, turn-over…etc.

Les aspects à auditer sont

1- Cohérence de la stratégie et du fonctionnement de l'entreprise
2- Politique d'ouverture sociale
3- Confort matériel et moral
4- Clarté de la tâche et du rôle
5- Disponibilité et fluidité de l'information
6- Souplesse de la supervision
7- Encouragement aux idées novatrices
8- Esprit d'équipe
9- Qualité des relations personnelles
10- Sentiment d'équité
11- Responsabilité-Autonomie
12- Implication
13- Liberté d'expression
14- Prise de considération

C'est quatorze (14) points sont a audit pour mettre le salaries dans des bonnes conditions de travail pour finalement le motiver et le mobiliser afin que l'entreprise soit apprenante.

3.2.5 Référentiel normatif d'audit du processus des capacités d'apprentissage

La réalisation de chaque audit a besoin d'un référentiel, pour l'audit du processus d'apprentissage nous avant essayer de regrouper les diffèrent référentiel que l'auditeur va utiliser pour le processus d'apprentissage selon la logique que nous avant développer en haut.

Tableau N° 09 : Référentiel normatif d'audit du processus des capacités d'apprentissage

Audit du processus d'apprentissage	référentiel d'audit
La création des connaissances	- ISO 9000 ; - ISO 29990 ; - Model de création des connaissances ; - ISO 31000 sur la mise en œuvre aux niveaux opérationnels ; - Règlementation par à port aux conditions de travail ; - BS8800.
La capitalisation et le partage des connaissances	- ISO 900 ; - ISO 29990 sur l'organisation des formations ; - Norme MPA ;
Conversion des connaissances en compétences	- Système d'évaluation des compétences de l'organisation ; - Temps de réactivité de l'organisation sur les autres entreprises ; - tableaux de bord de l'entreprise sur la performance attendue ;
Mobilisation des compétences	- Norme professionnel ; - Stratégie d'évolution des salariés ; - ISO 29990 sur l'organisation des formations ; - Norme MPA ; - Conditions de travail ; - Règlementation algérienne sur le travail

Source : élaboré par nous-même.

3.3 L'impact de l'audit de la formation sur l'apprentissage organisationnel

La formation est liée à un besoin d'apprentissage mais aussi ils ont un objectif commun, ils sont des leviers importants qui garantit en partie la compétitivité, la performance de l'entreprise et l'adaptation face aux différents changements ce qui nous permet de cerner les risques liés aux changements des métiers ou bien aux évolutions technologiques.

La notion de l'efficacité en formation a toujours été liée à une notion d'efficience, étant donné que la formation est un investissement qui coûte cher aux entreprises et qu'il faut vérifier la bonne exploitation de cet investissement au moindre coût.

Mais nous nous cherchons, via un audit d'efficacité, à vérifier si les objectifs de la formation ont été réalisés… mais la recherche de l'efficacité de la formation n'est pas aussi la même à tous les niveaux du système de formation. Nous pouvons évaluer l'efficacité de l'action de formation ou de la politique même de la formation. L'auditeur est amené à s'armer de

méthodologie claire pour mener à bien sa mission, d'autant plus s'il s'agit de mesurer précisément ce que la formation a apporté aux formés et à l'entreprise.

Il s'agit de vérifier si les formés ont acquis les compétences nécessaires pour la réalisation des objectifs et des effets attendus sur le terrain. Cette tâche n'est pas facile parce qu'elle dépend de l'entreprise, de sa culture et de son environnement interne et externe ainsi que du degré d'implication des managers et des bénéficiaires de la formation.

Cet audit pourrait être un atout majeur pour l'entreprise pour juger la qualité de son processus de formation et de ces fournisseurs qui sont les prestataires de la formation et prendre les décisions adéquates pour l'amélioration du processus. Cet audit nous aident à déterminer des points d'amélioration qui peuvent aider l'entreprise à réaliser leurs objectifs en terme de conformité, d'efficacité et de pertinence du processus formation et à posséder des compétences nécessaires en interne pour satisfaire leurs clients.

De ce fait, au cours d'avancement dans notre travail, il est nécessaire de relier l'objectif commun entre la formation et l'apprentissage organisationnel à celle de conversion des connaissances en compétences, pour but de cerner une réponse pertinente à la problématique de notre recherche. Donc si l'audit permet d'améliorer l'efficacité du processus de formation c'est-à-dire, la capacité dynamique de créer des compétences, donc par relation d'infraction il permet d'améliorer le processus d'apprentissage organisationnel.

3.3.1 Le contexte de la formation et le défi de l'apprentissage

Le contexte dans lequel se déploient les efforts et les actions de formation dans les entreprises est pluridimensionnel. Malgré cette multitude de possibilité d'interprétation, nous pouvons cibler l'un des défis majeurs pour les organisations d'aujourd'hui :

- **Le défi de l'apprentissage**

Dans le contexte de l'économie du savoir, l'acte d'apprendre et de connaitre devient une source importante de compétitivité et de gain de productivité. Ainsi, on s'intéresse de plus en plus à diverses formes de participation des employés et à l'apport qu'ils peuvent fournir à l'organisation au-delà de leur travail immédiat. Une bonne partie de l'intérêt pour le travail en équipe, le travail collaboratif et les autres formes collectives de travail vient de ce que les organisations s'attendent aujourd'hui à des gains provenant de ces formes organisationnelles.

Alors qu'on visait auparavant essentiellement des gains de productivité directs, on semble de plus en plus s'intéresser à l'apprentissage, que l'on considère comme sources indirecte de gains en la matière.

La capacité d'apprendre et de connaitre devient ainsi une nouvelle modalité de formation qui s'est imposée au sein de plusieurs organisations comme source potentielle de gains de productivité. Cette capacité est intimement liée au savoir tacite qui est profondément ancrée chez l'individu et dans les collectivités et qui se manifeste dans les façons intuitives ou routinières de faire les choses. Si les organisations s'appuient notamment sur le savoir tacite et que celui-ci relève de l'individu, ce dernier doit être d'accord pour le mettre au service de la collectivité.

« Pour cette raison, l'apprentissage fondé sur le savoir tacite repose sur une reconnaissance de la mutualité d'intérêts et de responsabilités entre les organisations et les individus »[79].

Le défi d'apprendre et de connaitre présente ainsi d'autres types de défis pour les entreprises contemporaines, puisque les connaissances à acquérir sont moins évidentes et moins codifiées dans la plupart des situations.

3.3.2 Formation pour développer une culture d'apprentissage

La formation axée sur le travail peut être la voie royale pour établir une culture d'apprentissage organisationnel. Elle donne à l'organisation l'énergie nécessaire pour développer une communauté de travail caractérisée par le questionnement. Les membres d'une communauté de travail s'interrogent régulièrement sur l'expérience de leur pratique, développent une confiance en eux leur permettant de questionner les hypothèses fondamentales portant sur leurs actions et celles des autres.

La formation par le travail permet aussi de créer des équipes de travail regroupées non seulement autour de la réalisation d'une tâche commune, mais également d'autres tâches. Elle soutient la pratique qui permet d'avoir une vue d'ensemble, en accordant du temps au travail

[79] R. HARRISON et J. KESSELS, *Le développement des ressources humaines dans une économie du savoir: un point de vue organisationnel*, New York, Palgrave Macmillan, 2004, P. 178.

des collègues. Comme les membres d'une équipe apprenante prospèrent grâce au soutien de leurs collègues, ils deviennent plus enclins à étendre la culture d'apprentissage aux autres.

3.3.3 La formation pour le défi d'adaptation au changement

L'entreprise en tant qu'entité économique se transforme en fonction des décisions prises par ses dirigeants et des pressions de l'environnement, elle est appelée au cours de son existence à faire face aux changements fréquents pour assurer sa croissance et sa pérennité, ainsi; l'entreprise doit suivre continuellement l'évolution technologique et préserver une place privilégiée sur le marché pour faire face à la concurrence qui est de plus en plus rude, tout en œuvrant sur l'innovation et sur une gestion efficace et optimal de ses ressources.

L'adaptation de l'entreprise ne peut se faire sans la prise en compte du facteur humain en tant que source du développement car à l'inverse des sources matérielles qui sont consommées par l'activité de l'entreprise, les sources immatérielles ont la particularité d'être aussi un facteur intégrant dans le produit et service vendu, mais qui en outre ne disparaît pas, au contraire enrichi le capital immatériel de l'entreprise par l'effet cumulatif de l'expérience.

C'est à ce titre que les ressources humaines prennent un caractère de permanence et deviennent un enjeu de stratégie et de développement de l'entreprise qui essaie perpétuellement d'adapter son personnel à l'évolution technologique en faisant recours à la formation, qui, considérée l'un des outils de gestion des ressources humaines les plus efficaces, qui permet ainsi aux entreprises d'avoir un potentiel humain efficace.

Le changement dans une organisation fait appel logiquement à la formation pour adapter les compétences au poste de travail suite aux modifications des conditions de travail. D'autre part, légalement, la direction de l'entreprise a l'obligation de proposer un tel programme de formation. Si on prend l'exemple que une entreprise décide de faire un système automatisé dans les lignes de production mais avant elle utilise un mode de production semi automatise elle est dans l'obligation de former ses salaries a l'utilisation de nouvelle machine automatisée.

Même les métiers les plus traditionnels bénéficient des formations, généralement au bénéfice de la précision, de la régularité de fabrication ou de la traçabilité des composants. Certains métiers changent ou vont changer parce que la demande, la concurrence ou les nouvelles normes rendent obsolètes les outils ou les processus. Certains d'entre nous changeront même 1, 2 ou 5 fois de métier au cours de leur vie professionnelle.

Donc le but de la formation est :

- s'adapter, ajuster les compétences de l'entreprise au niveau requis par l'évolution du métier ou de la machine ;
- acquérir (et permettre d'acquérir) un nouveau métier ou de nouvelles qualifications
- accompagner la mobilité interne (changement de poste ou d'affectation) comme externe (départ, nouveau métier…).

Par conséquence la formation permet l'adaptation au changement de l'environnement, l'entreprise qui vu perduré dans le future elle est dans l'obligation adapter ces salaries au changement de leur environnement et cela via la formation.

3.3.4 Les pratiques de formation, facteurs de mobilisation

Plusieurs facteurs clés de succès pour mobiliser les compétences, autour d'une démarche de développement durable peuvent être mis en évidence. Ceux-ci sont nombreux comme : la consultation, la sensibilisation, la communication, la formation, l'implication et la responsabilisation.

La formation permet aux employés d'acquérir des compétences spécifiques afin de mettre en œuvre des pratiques de développement durable. Les thèmes des formations sont évidemment adaptés à l'orientation de la démarche entreprise par l'organisation. D'autres éléments peuvent influencer le choix de formations tels que le secteur d'activité de l'entreprise et le type de poste occupé par l'employé. Ainsi, les besoins de formation des employés doivent être clairement définis afin de cibler les apprentissages les plus pertinents.

Nous nous intéressons aux pratiques de formation ou le développement de compétences au sens large. Elles désignent des actions concourant à l'acquisition de compétences individuelles et collectives, telles que le recrutement et la formation. Préalablement au recrutement, la DRH doit analyser les compétences de la main-d'œuvre actuelle afin de déceler les besoins à combler pour la bonne marche de l'organisation.

« Aussi, les pratiques de formation influencent les conditions psychologiques et la mobilisation des employés en soulignant le désir de l'organisation d'établir un contrat relationnel à long terme avec ses ressources humaines. Ces pratiques démontrent ainsi l'intention de l'organisation de faire du capital humain un levier de performance. En ce sens, elles peuvent renforcer la perception de soutien, l'engagement affectif et le lien de confiance

entre les salariés et l'employeur. En revanche, pour y parvenir, les pratiques évoquées doivent être soutenues par une gestion appropriée des compétences, notamment en termes d'utilisation des qualifications des employés. En vue de perfectionner les comportements de mobilisation, les pratiques de gestion des compétences peuvent être renforcées par une « rétroaction formative ».

Distincte de l'évaluation de la performance, la rétroaction formative est orientée vers le développement des compétences comportementales et non vers l'atteinte d'objectifs. Cet exercice implique un climat organisationnel favorable au dialogue et au changement »[80].

Il parait judicieux qu'une bonne pratique de la formation doit tenir compte de l'implication du personnel dans ce processus. Cette dimension humaine dans l'entreprise qui rend le personnel acteur dans le processus de formation et non seulement consommateur des formations.

Ce consommateur qui est le client interne de l'entreprise mérite d'être suffisamment engagé dans la mise en œuvre de la qualité des pratiques de formation dans l'entreprise. D'après la réglementation, ce client bénéficie de plusieurs avantages en matière de formation professionnelle et à travers les différents dispositifs comme la demande individuelle de Formation, le bilan de compétences, la validation des acquis de l'expérience.

En effet, la satisfaction et la motivation dans ce cadre, déterminent les comportements que peuvent avoir le personnel ou ses clients dans l'entreprise et nous renseignent sur la manière dont nous pratiquons la formation.

Généralement, l'entreprise à travers la formation, cherche la motivation, l'implication de son personnel pour réaliser ses objectifs et gagner en performance. Le sentiment d'implication et d'appartenance que peut ressentir le personnel de l'entreprise pourrait être un indicateur de satisfaction et de mobilisation. Se sentir motivé, aide le personnel de l'entreprise à améliorer leur satisfaction et c'est pour ces raisons que les deux termes satisfaction et motivation sont un peu confus. Les motivations sont l'ensemble d'attentes et d'aspirations du personnel de l'entreprise qui a besoin d'être motivé et satisfait pour s'épanouir et s'ouvrir à

[80] M. TREMBLAY, G. SIMARD, D CHENEVERT, O. DOUCET et M.LAPAME, *Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel*. *Gestion*, vol .30. n°2. 2005, p. 69-78.

l'apprentissage. C'est un processus de travail continu pour l'amélioration, la satisfaction du personnel et la mobilisation des compétences.

3.3.5 Audit de la formation, levier de l'apprentissage organisationnel.

L'audit de l'efficacité des actions de formation est aujourd'hui plus que jamais une nécessité évidente. Plus aucune organisation ne peut se contenter de « former pour former ». Plus encore que pour un investissement matériel, il importe de connaitre ou de situer le retour d'investissement de la formation pour être sûr de le rentabiliser.

L'intérêt des audits est de déterminer si le processus de formation joue pleinement son rôle et contribue à la motivation et la satisfaction du personnel et vise essentiellement à mesurer l'impact de la formation sur les apprenants (sur leurs connaissances, attitudes, comportements et performances…) dans le milieu de l'apprentissage et dans le contexte du travail. Elle est nécessaire, car elle permet :

- D'assurer de l'efficacité de la formation (améliorer le système ou une partie du système, optimiser les moyens) ;
- D'analyser l'acquisition par les apprenants des savoirs (savoir, savoir-faire et savoir être).
- L'impact de formation sur la performance stratégique ; mesurer les résultats de l'apprentissage ;
- Apprécie niveau des acquis et le niveau du processus d'apprentissage.
- D'améliorer les effets de l'apprentissage sur le terrain (compétences acquises, effet sur le terrain ou la transformation des connaissances en compétences à travers la formation).

Selon G. LAYOLE[81] les enjeux de l'audit de la formation est :

- **Le contrôle** : la vérification du respect de la législation, des conventions et accords, des procédures, etc... ;
- **L'introduction d'un changement** : apprécier la capacité du système à accompagner le changement et identifier les freins et les leviers d'action ;
- **La compréhension d'un dysfonctionnement** : c'est-à-dire en identifier les freins, les difficultés et leurs causes. L'audit révèle les raisons des dysfonctionnements et permet, en conséquence d'y remédier efficacement.

[81] G. LAYOLE, *l'évaluation et l'audit de formation : enjeux et méthodes*, Support de cours, DESS GRH CESAG, 2003.

Conclusion

Malgré la polysémie qui caractérise les notions d'organisation et d'apprentissage et leurs combinassions respectives ; dans ce chapitre , nous retournons à notre intérêt de ce sujet (audit des capacités d'apprentissage), est à l'effet de faciliter la mesure de l'aperception de l'organisation apprenante, il est nécessaire d'appréhender sur l'apport de l'audit pour l'amélioration efficace de la dynamique des capacités d'apprentissage, les outils essentiels et les caractéristiques qui facilitent ce processus.

Toutes les unités organisationnelles ne disposent pas des mêmes capacités d'apprentissage. « Leur processus d'apprentissage peut être fragmenté, partagé ou en synergie ». Selon le cas, les apprentissages réalisés sont identifiés à une personne, à quelques individus ou à un collectif donné. Ils ne sont pas nécessairement en harmonie avec les apprentissages réalisés par les autres collectifs. Donc réaliser des apprentissages n'a de sens que si est capable de les codifier, de les communiquer et de les faire accepter comme pratiques en usage.

A cet effet, nous avons ciblé l'apport de l'audit de la formation pour sa contribution à l'amélioration du processus d'apprentissage et à la création d'une culture basée sur ce processus qui est l'une des dimensions essentielles de l'organisation apprenante.

Chapitre 03
Audit du de processus formation et apprentissage au sein de la SONATRACH

Introduction

L'objet de ce chapitre, est de mettre en évidence, si SONTRACH maitrise efficacement les capacités d'apprentissage via la formation.

Comme il a été vu au paravent dans les phases du processus d'apprentissage la formation apparait sur tous les phases du processus d'apprentissage.

Sans négliger que les entreprises doivent pouvoir maitriser les autres facteurs facilitateurs d'apprentissage et influençant l'apprentissage, pour arriver à être une entreprise apprenante et adaptative et avoir un avantage concurrentiel sur le marchés mondiale de l'hydrocarbure et ces dérivés mais aussi faire face à l'environnement pour atteindre la performance pure.

Il s'agit, donc, d'une étude de cas à travers laquelle nous allons démontrer la maitrise du processus de formation et d'apprentissage sur l'organisation. Mais avant d'entamer le cas pratique, nous avons jugé utile de faire une succincte présentation de l'organisme d'accueil. Pour cela, ce dernier chapitre se compose de trois (03) sections.

Nous entamerons la Première section par une présentation générale du Groupe SONATRACH et l'organisation de la Direction « Audit et Conformité ». Dans la deuxième section nous allons présenter la démarche d'audit de la SONATRACH et enfin la troisième section est consacrée au cas pratique sur l'audit du processus formation et apprentissage.

Section1 : Présentation de la société SONATRACH

SONATRACH surnommé la major africaine, est classée la première entreprise d'Afrique et un important fournisseur d'énergie dans le monde. Elle intervient dans l'exploitation, la production, le transport par canalisation, la transformation et la canalisation des hydrocarbures et de leurs dérivés, mais elle se développe encore dans les activités de la pétrochimie, de génération électrique, d'énergies nouvelles et renouvelables, de dessalement d'eau de mer, de recherche et d'exploitation minière.

Grace à sa stratégie d'internationalisation, SONATRACH opère en Algérie et dans plusieurs régions du monde : en Afrique (Mali, Niger, Libye, Egypte, Mauritanie), en Europe (Espagne, Italie, Portugal, Grande Bretagne), en Amérique Latine (Pérou) et aux USA.

1.1 Historique de la société SONATRACH

La société nationale de transport et commercialisation des hydrocarbures a été créée le 31 décembre 1963 par le décret N°63/491.

Le 22septembre 1966, le décret présidentiel (N°66/292) apportant les premières modifications des statuts de SONATRACH :

- La mise en service de L'Oléoduc OZ1 permet d'augmenter les capacités de production et d'acheminement des hydrocarbures de près de 30%.
- Les missions de SONATRACH, limitées à la gestion des pipelines et à la commercialisation, en suit sont élargies à la recherche, à la production et à la transformation des hydrocarbures. SONATRACH devient la société nationale de recherche, production, transport, transformation et commercialisation des hydrocarbures.

En Février 1973, La nationalisation des hydrocarbures inscrit la compagnie nationale des hydrocarbures dans une nouvelle dynamique :

- Une planification de plus en plus rigoureuse est mise en place, les objectifs de SONATRACH portent alors sur :
  - l'extension de toutes ses activités à l'ensemble des installations gazières et pétrolières ;
  - l'atteinte de la maitrise de toute la chaine des hydrocarbures.
- Cette année-là est aussi marquée par l'acquisition du premier méthanier baptisé au nom du gisement gazier Hassi R'Mel.

De 1980 à 1985, SONATRACH s'engage selon un plan quinquennal dans un nouveau processus de restructuration étendue, qui aboutit à la création de 17 entreprises :

- Cette restructuration permet à SONATRACH de se consacrer essentiellement à ses métiers de base ;
- SONATRACH passe d'une entreprise de 33 personnes en 1963 avec pour objectif principal le transport et la commercialisation des hydrocarbures, croit et évolue à une entreprise de plus de 103.300 travailleurs en 1981 avec un domaine d'activité englobant la maitrise de toute la chaine des hydrocarbures ;
- La mise en service du complexe de liquéfaction (GL2Z) à Bethioua, d'une capacité de traitement de 13 milliards de m3 /an ;
- Le gazoduc « Enrico Mattei » est mis en fonction pour alimenter l'Italie et la Slovénie via la Tunisie voisine, avec une capacité dépassant aujourd'hui les 32 milliards de m3 par an.

De 1986 à 1990, la loi de 86/14 du 19 août 1986 définit les nouvelles formes juridiques des activités de prospection, d'exploration, de recherche et de transport d'hydrocarbures permettant à SONATRACH de s'ouvrir au partenariat :

- Les types de partenariat contractés permettent à SONATRACH de détenir une participation minimum de 51%.

De 1991 à 1999, Les amendements introduits par la loi 91/01 en décembre 1991, permettent aux sociétés étrangères activant notamment dans le domaine gazier, la récupération des fonds investis et leur accordent une rémunération équitable pour les efforts consentis :

- Plus de 130 compagnies pétrolières dont les majors, nouent contact avec SONATRACH et 26 contrats de recherche et de prospection sont signés durant les 2 années qui suivent le nouveau cadre institutionnel ;
- L'année 1996 voit la mise en place du gazoduc Maghreb Europe appelé « Pedro Duran Farell » qui approvisionne l'Espagne et le Portugal via le Maroc. Sa capacité est de plus de 11 milliards de m3 de gaz par an.

De 2000 à nos jours, dans le sillage du projet PROMOS, Projet de Modernisation de SONATRACH initié en 1993, le processus de modernisation de SONATRACH se poursuit dans les années 2000 et au regard des changements dans le monde, des évolutions de grandes portée qui ont vu le jour tant sur le plan législatif et managérial que sur le plan des réalisations et des investissements :

- Sur le plan législatif, l'adoption des lois 05-07 du 28 avril 2005 et de la Loi n° 13-01 du 20 février 2013 vise à renforcer les potentialités du pays dans le domaine énergétique et à satisfaire à long terme ses besoins énergétiques. A ce titre, la dernière Loi, soutient et encourage les investissements pour le développement et la promotion de l'ensemble des énergies, qu'elles soient renouvelables ou fossiles.

Durant cette période, le dispositif législatif, organisationnel et managérial mis en place a permis la création de deux agences, l'Agence Nationale pour la Valorisation des Ressources en Hydrocarbures, ALNAFT et l'Autorité de Régulation des Hydrocarbures, l'ARH . Ces changements ont donné lieu à une nouvelle vision déjà amorcée par les différentes actions menées en faveur de la modernisation de SONATRACH ;

- SONATRACH se donne pour objectifs prioritaires, l'augmentation du niveau de la production et des réserves dans l'amont et la réalisation des projets de raffinage et de pétrochimie dans l'aval, tout en adoptant une stratégie de réduction des coûts qui permettra à l'Entreprise de dégager des ressources additionnelles nécessaires à sa croissance.

1.2 Mission de SONATRACH

Face à l'évolution de l'environnement actuel et à la situation économique mondiale SONATRACH a pour mission :

- La prospection, la recherche, l'exploitation et le développement des gisements de pétrole et gaz naturel ;
- La construction, l'exploitation industrielle et commerciale de tous les moyens de transport d'hydrocarbures par voie terrestre ;
- Le traitement, la transformation et la commercialisation des hydrocarbures et des produits dérives ;
- L'approvisionnement des hydrocarbures et des produits dérivés du marché national et international ;
- Développement et maintenance des complexes de transport et de conditionnement des hydrocarbures ;
- L'intensification des efforts d'exploitation et capitalisation des études réalisées dans ce domaine, pour une meilleure connaissance de sous-sol et la mise en évidence des réserves d'hydrocarbures potentielles ;

- Le développement, l'exploitation et la gestion des réseaux de transport, de stockage et de chargement des hydrocarbures ;
- La reconstitution et l'accroissement des réserves d'hydrocarbures ;
- L'approvisionnement énergétique national à moyen terme compte tenu des réserves nationales ;
- Le développement des techniques modernes de gestion nationale par le biais de la formation continue.

1.3 Organisation Générale de la SONATRACH

La structuration de l'organisation ou le schéma de la société SONATRACH est réalisé sur la base d'un model rationnel, structurant l'entreprise aux tours de ces activités de base le schéma de SONATRACH permet :

- D'affecter à la Direction Générale son rôle de conception de la stratégie, d'orientation, de coordination, de pilotage et de management ;
- Concentrer les Structures Opérationnelles pour une meilleure synergie en veillant à leur assurer une meilleure efficacité ;
- Permet une décentralisation accompagnée d'une maîtrise des pouvoirs et d'une clarté en matière de responsabilités dans le cadre de procédures bien établies tout en renforçant le contrôle ;
- Assurer la réactivité, la transparence et la fluidité de l'information nécessaire à la conduite et au pilotage des activités dans le but d'assurer l'efficacité globale de l'Entreprise.

La SONATRACH a opté pour une organisation ou une « macrostructure »s'articulant autour :

1.3.1 La Direction Générale

- La Direction Générale à un rôle de conception de la stratégie, d'orientation, de coordination, de pilotage et de management.
- Le Président Directeur Général est assisté dans l'exercice de ses fonctions d'un Comité Exécutif, il est également assisté d'un Secrétaire Général dans le suivi et la cohésion du management du Groupe, d'un chef de Cabinet, de conseillers et de Directeurs chargés du traitement et du suivi de dossiers spécifiques et à caractère stratégique.
- La Direction Audit et Conformité prend en charge des dossiers et missions confiées par la Direction Générale.
- Le comité d'examen et d'orientation apporte l'appui nécessaire aux travaux des organes sociaux du groupe auprès du Président Directeur Général.

- Le comité d'Ethique rattaché à la Direction Générale est chargé de veiller au respect des dispositions du code d'éthique et au renforcement des pratiques éthiques au sein de la société.
- Le service Sureté Interne d'Etablissement relève également de la Direction Générale.

1.3.2 Les structures Fonctionnelles

Les Structures Fonctionnelles sont organisées en sept (07) Directions Centrales et trois (03) Directions Corporate :

a) Directions Corporate (DCP)

- Stratégie, Planification & Economie (SPE) ;
- Finances (FIN) ;
- Ressources Humaines (RHU).

b) Directions Centrales

- Activités Centrales (ACT) ;
- Juridique (JUR) ;
- Informatique & Système d'Information (ISI) ;
- Marchés et logistiques (MLG) ;
- Santé, Sécurité & environnement (HSE) ;
- Business Développement (BSD) : nouvelle direction chargée de détecter des opportunités de croissance, d'évaluer et de lancer des nouveaux projets dans les activités de base de l'entreprise ;
- Recherche & Développement (RDT) : nouvelle direction chargée de promouvoir et de mettre en œuvre la recherche appliquée et de développer des technologies dans les métiers de base de l'entreprise.

1.3.3 Les Activités Opérationnelles

Ces activités ont été créées en fonction des métiers de l'entreprise et visent le développement de leurs portefeuilles d'affaires et chaque activité est placée sous l'autorité directe d'un vice-président ; ces structures opérationnelles sont :

a) Activité Exploration-Production (E&P)

L'Activité est chargée de l'élaboration et l'application des politiques et stratégies d'exploitation, de développement et d'exploitation de l'amont pétrolier et gazier sous l'autorité d'un vice-président. L'activité Amont couvre notamment, les domaines opérationnels suivants :

- Prospection ;
- Recherche et Développement des hydrocarbures et des nouvelles technologies ;
- Operations ;
- Petroleum Engineering et Développement ;
- Engineering et Construction ;
- Forage.

b) Activité Transport par Canalisations(TRC)

L'Activité est chargée de l'élaboration et l'application des politiques et stratégies en matière de transport des hydrocarbures par canalisation sous l'autorité d'un vice- président.

L'Activité Transport par Canalisations couvre, notamment, les domaines opérationnels suivants :

- Exploitation des ouvrages de transport des hydrocarbures et des installations portuaires ;
- Maintenance des ouvrages de transport des hydrocarbures et des installations portuaires ;
- Etude et développement.

c) Activité Liquéfaction, Raffinage et Pétrochimie (LRP)

L'Activité est chargée de l'élaboration et de l'application des politiques et stratégies de développement et d'exploitation de l'aval pétrolier et gazier, cette activité couvre, notamment, les domaines opérationnels suivants :

- Raffinage du pétrole brut et du condensat ;
- Liquéfaction du gaz naturel ;
- Séparation des GPL ;
- Etudes, développement et nouvelles technologies.

SONATRACH à travers le développement de ce segment de l'Aval, entend participer au développement d'un tissu industriel, créateur d'emplois et contribuant à la diversification de l'économie nationale.

d) Activité Commercialisation (COM)

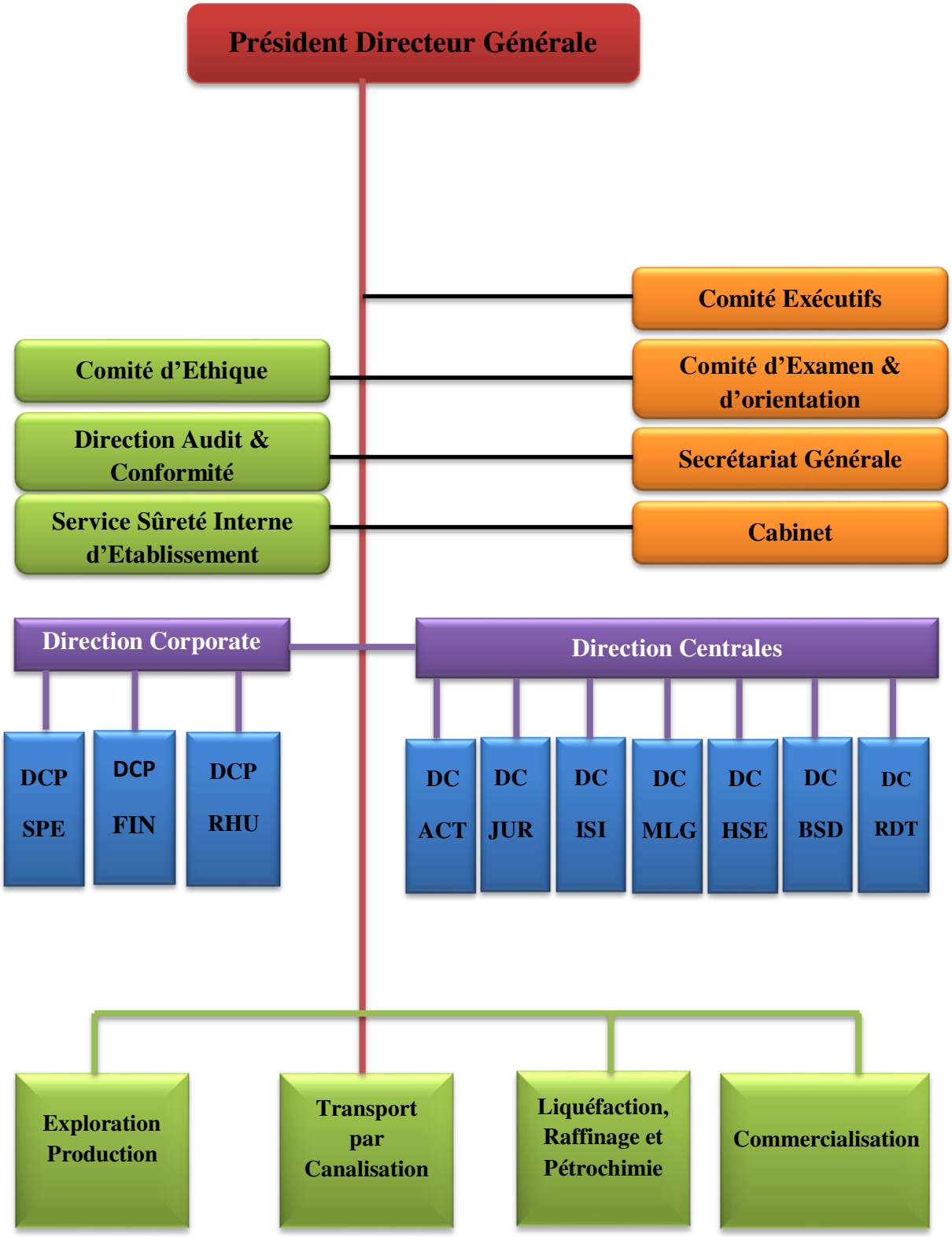
L'Activité est chargée de l'élaboration et de l'application des politiques et stratégies en matière de commercialisation extérieure des hydrocarbures et sur le marché national.

L'Activité Commercialisation couvre, notamment, les domaines opérationnels suivants :

- Commercialisation extérieure du pétrole brut, des produits raffinés, des produits pétrochimiques, du condensat, des GPL, du GNL et du gaz naturel ;
- Importation des produits pétroliers et pétrochimiques selon la demande ;

- Commercialisation sur le marché national des produits, raffinés, du gaz naturel, des GPL ;
- Transport maritime des hydrocarbures.

Figure N° 10: Organigramme du groupe SONATRACH



Source : Document interne se rapportant à l'entreprise SHONATRACH.

1.4 La Direction Audit et Conformité

Cette direction est chargée de réaliser les audits et le programme d'audit annuel.

1.4.1 Historique et Présentation de la Direction Audit et Conformité

La Direction Audit et Conformité (ADC) est chargée de l'élaboration des politiques d'audit et du contrôle ainsi que de leur application, sous l'autorité d'un directeur.

Il est à noter le caractère récent de la direction d'audit en tant que tel. SONATRACH a été parmi les premier entreprises algériennes à ressentir la nécessité de se doter d'un moyen d'autocontrôle afin d'assurer une meilleure sécurisation de son patrimoine.

C'est dans la fin des années 70 qu'une structure d'audit a été mise en place sous la responsabilité de la Direction Centrale Finance , dans les années 90 les objectif de SONATRACH, en matière d'audit consistant en faire un outil d'amélioration de la gestion dans toutes ses dimensions et un vivier de cadres à fort potentiels pour l'ensemble du groupe.

Cette nouvelle vision a conduit à la création en sus d'existence des structures d'audit financier et comptable à l'échelle divisionnaire, d'une structure chargée de l'audit interne rattachée directement à la Direction Générale, organisée de manière à couvrir l'ensemble des activités de l'entreprise ainsi les activités en associations, les filiales et participations national et à l'étranger.

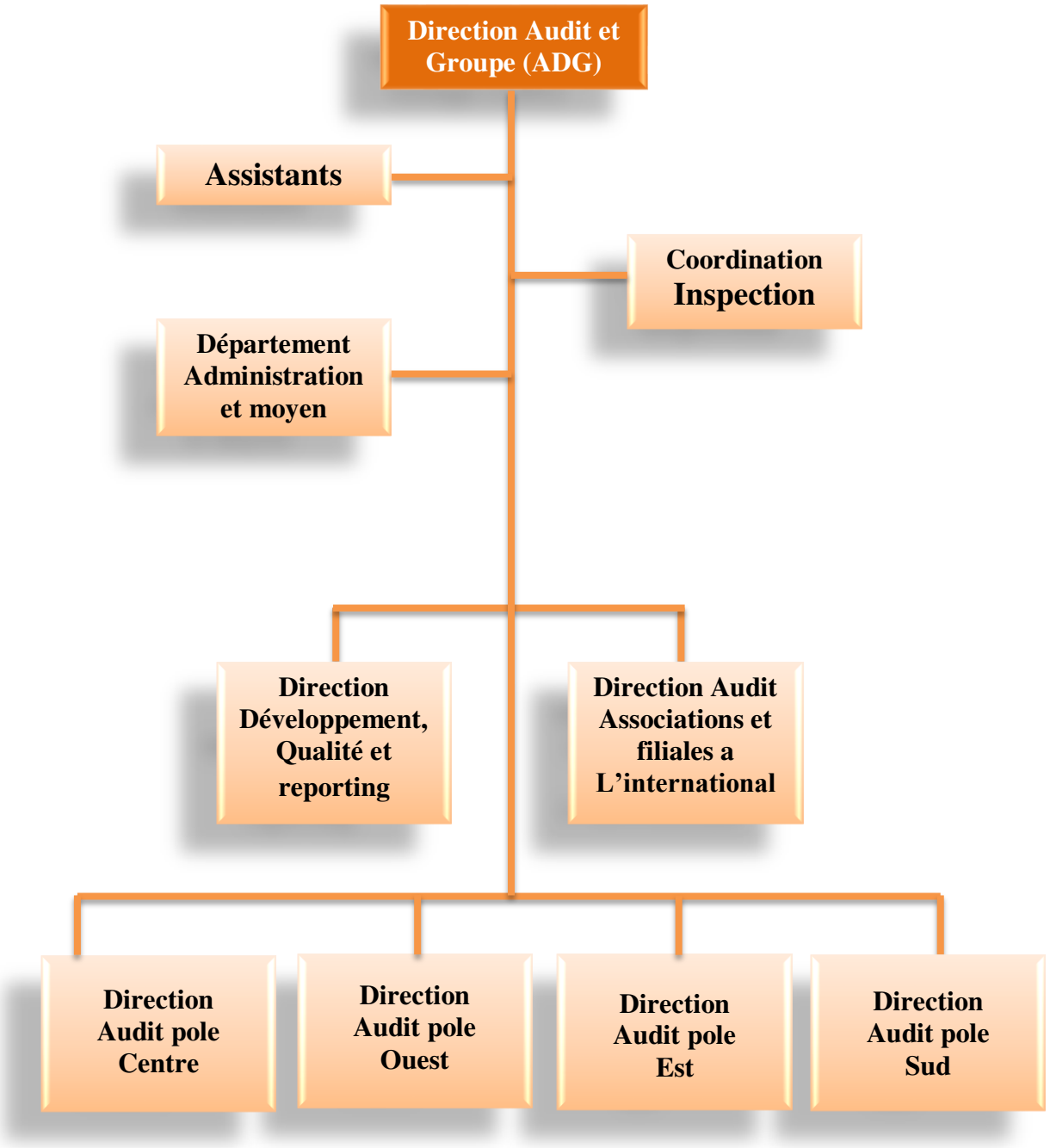
En 2005, le nouveau schéma d'organisation de l'entreprise a consacré cette vision par :

- Le maintien d'une Direction Centrale Audit Groupe au niveau de la Direction Générale ;
- La création des structures d'audit interne au niveau des activités opérationnelles avec, pour mission essentielle, la conduite des audits des opérations menées aux seins des Activités.

Ce schéma d'organisation place l'activité audit au niveau le plus élevé de la hiérarchie.

En mai 2012, un amendement de l'organisation de la Direction Audit Groupe a été adopté et ce, en regroupant les structures Audit des Activités Opérationnelles au niveau Central avec la création de quatre (04) Pôles d'Audit (centre, est, ouest et sud), et d'une Coordination inspection.

Figure N° 11: L'ancien organigramme de la direction audit groupe



Source : Document interne se rapportant à l'entreprise SHONATRACH.

En 2015 la dénomination a été changée par la Direction Audit et Conformité, puis le 11 Août 2016 cette Direction a été réorganisée par activités/métiers et ce, pour répondre aux objectifs de la Direction Générale.

1.4.2 Mission de la Direction Audit Conformité

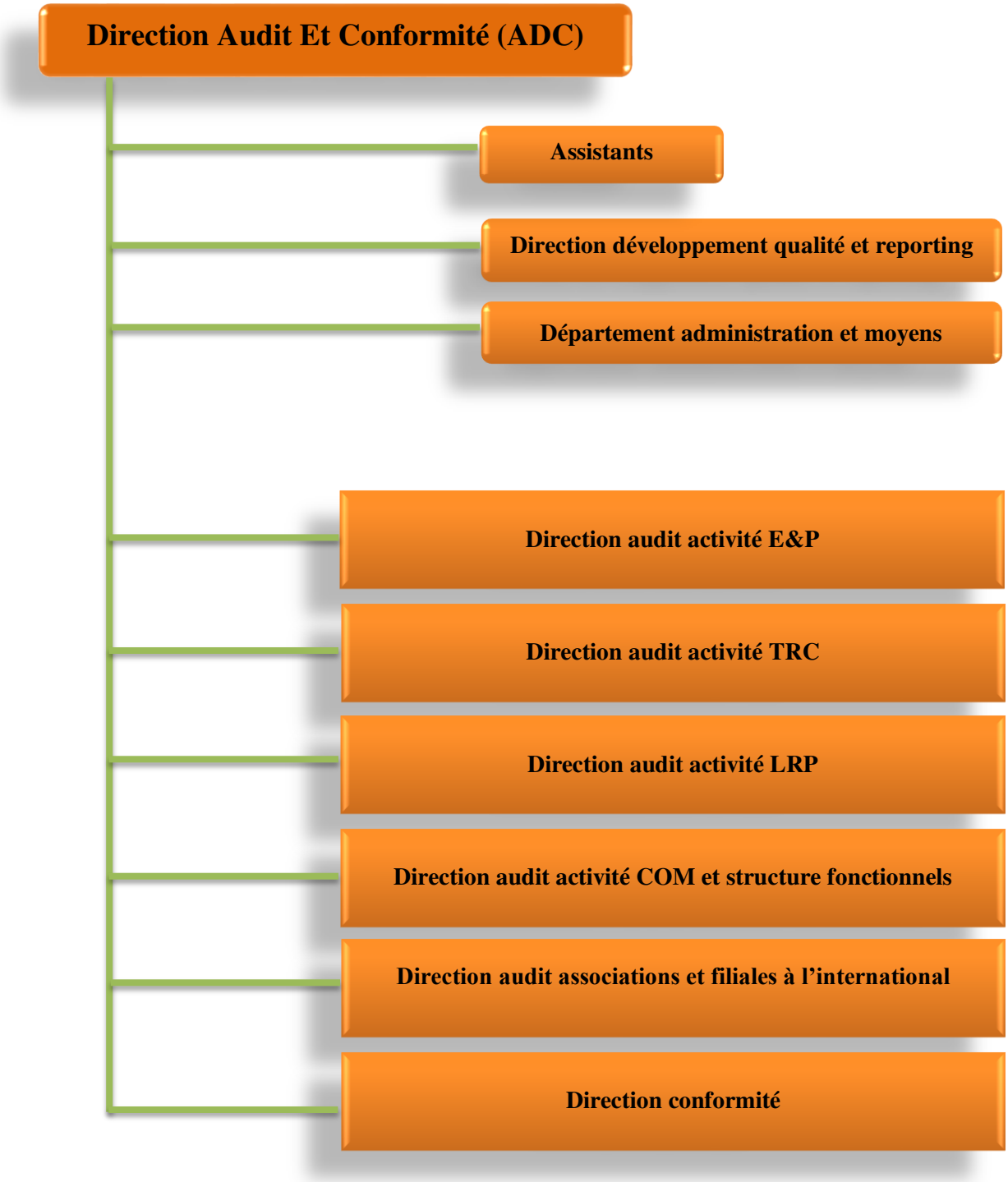
La direction audit conformité, a pour mission essentielles :

- La veille au respect et à l'application des politiques et des procédures du groupe ;
- L'élaboration et la réalisation d'un plan d'audit groupe participatif, fondé sur les objectifs stratégique de la société et sur une approche par les risques et le suivi de sa réalisation ;
- L'élaboration et la réalisation d'un plan annuel de contrôle qualité au niveau des structures d'audit interne du groupe ;
- L'élaboration d'un plan de formation relatif au métier d'audit de tout le collectif audit interne du groupe en collaboration avec la DCG RHU ;
- La conduite, à titre transitoire, de missions d'inspection sollicitées par la direction générale de la société ;
- La conduite de mission d'audit auprès des sociétés placées sous l'autorité du portefeuille de SONATRACH sur la base d'un cadre contractuel, en adéquation avec les dispositions réglementaires en vigueur, en matière de contrôle, notamment celles édictées par le code du commerce ;
- L'assistance aux filiales, dans l'organisation, dans l'organisation et le développement de leurs structures d'audit interne ;
- La mise en place d'une base de données ‹‹audit interne ›› ;
- La gestion des fichiers des commissaires aux comptes et cabinets d'audit &conseils ;
- Le suivi des opérations de contrôle externe en matière d'audit interne et l'animation de prise en charge des recommandations contenues dans le rapport d'audit ;
- La prise en charge des dossiers et mission spécifique confiées par la direction générale ;
- L'élaboration et la transmission d'un reporting périodique sur l'activité audit interne.

1.4.3 L'organisation de la Direction Audit et Conformité

La Direction Audit et Conformité (ADC) est placée sous l'autorité d'un PDG. Elle est Chargée de l'élaboration des politiques d'audit et du contrôle ainsi que de leur application.

Figure N° 12: L'organigramme de la direction audit conformité



Source : Document interne se rapportant à l'entreprise SHONATRACH

Conformément à son organisation approuvée par le Président Directeur Général de SONATRACH en 2016, cette direction est composée de :

- **Une Direction Développement, Qualité et Reporting**

La Direction Développement, Qualité et Reporting a pour missions essentielles :

- L'actualisation et la diffusion du Manuel des Procédures d'Audit Interne de SONATRACH ;
- L'animation et la contribution au processus d'élaboration du plan annuel d'audit du Groupe ;
- L'animation du processus d'évaluation des Auditeurs Internes en vue de l'identification des besoins en formation ;
- L'élaboration et la réalisation d'un plan annuel de contrôle qualité au niveau des structures
- D'audit interne du Groupe, ainsi que la diffusion des résultats aux responsables de la
- Direction Audit et Conformité ;
- L'élaboration du Reporting périodique sur la prise en charge des recommandations,
- Contenues dans les rapports d'audit interne et externe ;
- La conception et la mise en place d'une base de données « Audit Interne » ;
- La mise en place d'un dispositif de gestion de l'information audit interne et de veille
- Informationnelle, en collaboration avec la Direction Coordination Groupe Stratégie.

- **Quatre Directions Audit Activités (EP, TRC, LRP et COM)**

Les Directions Audit Activités ont pour missions essentielles :

- L'élaboration et la proposition d'un plan annuel d'audit interne, fondés sur les objectifs stratégiques de la Société et sur une approche par les risques ;
- L'exécution du plan annuel d'Audit Interne en conformité avec le Manuel des Procédures et des règles régissant la fonction Audit Interne de SONATRACH ;
- La veille au respect de l'application du processus d'évaluation des équipes d'audit en conformité avec le référentiel de compétence de la fonction audit interne ;
- La réalisation d'un Reporting périodique sur les missions d'audit interne réalisées.

- **Une Direction Audit Associations et Filiales à l'International**

La Direction Audit Associations et Filiales à l'International a pour missions essentielles :

- L'élaboration et la réalisation d'un plan d'audit annuel des associations et filiales ;
- Associations dans les délais requis prévues dans les clauses contractuelles couvrant toutes les phases (Exploration, Développement et Exploitation) ;
- Le suivi permanent de la levée des exceptions (rejets et/ou réserves sur les coûts pétroliers) et des recommandations contenues dans les rapports d'audit, ainsi que l'élaboration d'un bilan annuel ;

- La veille au respect de l'application du processus d'évaluation des équipes d'audit en conformité avec le référentiel de compétence de la fonction audit interne de SONATRACH ;
- La réalisation d'un Reporting périodique sur les missions d'audit interne réalisées, mettant en exergue les faits notables relevés et les recommandations émises ;
- L'alimentation de la base de données audit interne.

- **Une Direction Conformité**

La Direction Conformité a pour missions essentielles :

- La conception, le développement et l'exécution d'un programme de conformité avec l'assistance des Structures Fonctionnelles du Siège concernées ;
- L'élaboration et la réalisation d'un plan d'intervention annuel.

- **Un Département Administration et Moyens**

Le Département Administration et Moyen a pour missions :

- La veille au respect de la législation du travail, la convention collective, le règlement intérieur, les circulaires et les directives en vigueur au sein de la Société ;
- L'administration du personnel et des moyens logistiques de la Direction Audit et Conformité ;
- L'élaboration des budgets, le suivi des réalisations et le contrôle de gestion et des coûts de la Direction Centrale Audit et Conformité ;
- L'élaboration de rapports d'activités et de synthèses sous forme de reporting périodique ;
- La programmation, l'organisation ainsi que la réalisation des démarches en matière de mission en Algérie et à l'étranger.

- **Des Assistants**

Les Assistants sont chargés de :

- Assister et conseiller le Directeur Audit et Conformité dans la définition, l'analyse et la mise en œuvre des politiques, stratégies et objectifs à atteindre sur la base des études élaborées par les structures d'Audit et de Conformité.

Section 2 : La conduite d'une mission d'audit chez SONATRACH

Dans cette section nous listerons la démarche d'audit appliquée pour les missions d'audit interne du groupe SONATRACH.

2.1 Objectif d'une mission d'audit

La procédure décrit les différentes étapes de préparation et d'exécution d'une mission d'audit interne.

2.2 Responsabilité

La responsabilité de la mise en application de cette procédure relève de Directeur de l'Audit conformité et des Direction des Audits Internes de chaque Activité et des équipes d'Audit, chacun à son niveau d'action.

2.3 Etendue

Cette procédure s'applique à toute mission d'audit interne (planifiée ou commandée) conduite au sein du groupe tant au niveau du Siège qu'au niveau des activités.

La procédure être « abrégée » pour les missions de taille réduite (inférieure à une semaine), récurrentes ou dont l'objet est bien connu. Elle reste cependant suivie en tout point. L'allègement n'intervient que dans le niveau d'approfondissement et le temps passé à chaque étape de cette procédure.

2.4 Référence

Cette procédure s'appuie sur les normes professionnelles et les Modalités Pratiques d'Application(MPA) des organismes de tutelle de la profession (IIA, IFACI) suivantes :

- Norme professionnelle 2200 : planification de la mission ;
- Norme professionnelle 2300 : accomplissement de la mission ;
- Norme professionnelle 2400 : communication des résultats ;
- MPA 2200 : planification de la mission ;
- MPA 2300 : accomplissement de la mission ;
- MPA 2400 : la communication des résultats.

2.5 Description

Une intervention d'audit prend la forme d'un diagnostic. L'auditeur étudie les pratiques des services ou des entités en vue d'apprécier la qualité du contrôle interne de l'objet de la mission.

Le cas échéant, il repère les éventuels dysfonctionnements ou insuffisances, en recherche les causes et en démontre les conséquences, puis développe en collaboration avec l'audité les recommandations et plan d'action aptes à améliorer la situation.

Il revient ensuite aux responsables concernés de s'engager sur la mise en œuvre de ces plans d'actions (désignation de responsables, calendrier de réalisation).

Une mission d'audit interne se déroule en trois phases :

- Une phase de préparation ;
- Une phase de réalisation ;
- Une phase de conclusion / restitution.

La répartition d'usage pour ces phases est respectivement de 20% (préparation), 60% (réalisation), 20% (rédaction) en moyenne. Ponctuellement, certaines missions peuvent présenter des profils atypiques et, par exemple, demander d'avantage d'attention pour la phase de préparation.

2.5.1 Préparation de la mission d'audit

Pour la phase de préparation de la mission d'audit il est primordial pour les auditeurs d'effectuer un ensemble de tâches qui nous listerons comme suit :

a) Le choix de l'équipe d'audit

Comme souligné par les normes, la réalisation des missions d'audit requiert compétence et conscience professionnelle.

La composition de l'équipe doit s'appuyer sur une évaluation de la nature et de la complexité de chaque mission des contraintes de temps et des ressources disponible.

Une équipe constituée en moyenne, sous la responsabilité d'un superviseur lui consacrant une partie de son temps hebdomadaire, d'un chef de mission et deux ou trois auditeurs. Il est souhaité par ailleurs d'adjoindre à chaque mission des débutants de façon à les initier très tôt aux difficultés et réalité du terrain pour leur fonction.

Le responsable de l'audit interne ou la personne à qui cette responsabilité a été déléguée, doit s'assurer pour chaque mission que :

- L'équipe d'auditeurs désignée possède collectivement les connaissances, le savoir-faire et les compétences nécessaires pour mener correctement la mission.
- Le dimensionnement de l'équipe affectée à la mission, en nombre de personnes, est adapté à l'ampleur ou la complexité du sujet.

Si ces conditions ne sont pas réunies pour s'acquitter en tout ou partie de la mission, un déléguée doit obtenir l'avis et l'assistance de personnes qualifiées, soit sur ses ressources propres, soit en faisant appel à des ressources extérieures.

b) La lettre de mission

La lettre de mission constitue la matérialisation du mandat donné par la direction générale à l'audit interne, qui informe les principaux responsables concernés de l'intervention imminente des auditeurs.

Lorsque la nature de la mission le permet (ce qui n'est pas toujours le cas pour une fraude par exemple) il est d'usage que l'auditeur informe l'audité de sa venue.

Au plus tard 15jours avant le démarrage de la mission d'audit, le directeur d'audit adresse au(x) responsable(x) concerné(s) une «lettre de mission » sous forme de courrier (de préférence électronique ; fax ou papier si justifié) pour informer les audités qu'un audit va être réalisé.

La bonne réception de ce message par son destinataire est systématiquement vérifiée par un appel téléphonique dans les 48 heures suivant l'envoi. Cette disposition permet d'établir un contact verbal (plus fluide que la communication écrite) permettant de commenter de façon interactive, si besoin, la lettre de mission et de limiter les possibilités de contestation ultérieure.

Cette lettre de mission annonce l'audit, sa date de début, sa durée prévue ainsi que le nom de chef de mission et des auditeurs qui vont intervenir. Elle fait référence au plan d'audit approuvé par le président.

Il est indiqué l'intérêt ou non de la transmettre à tout ou partie de management audité.

Il précise que l'information sur l'imminence de la mission doit permettre aux audités de s'organiser pour :

- Prendre en compte et réduire le risque de perturbation de fonctionnement de son entité, potentiellement induit par la venue des auditeurs ;
- Contribuer aux travaux des auditeurs (libre accès aux documents, biens et personnes en rapport avec l'objet de la mission, facilitation logistique comme espace de travail, communication, hébergement….).

Une copie de la lettre de mission est conservée dans la section « préparation de la mission » du dossier de l'audit interne.

c) L'étude préliminaire

Préalablement à la réalisation de la mission (la « phase de vérification », sur le terrain), les auditeurs internes étudient toutes les informations utiles concernant la société, la structure et / ou les activités à auditer. Ces travaux vont permettre de constituer un référentielle du domaine à auditer, de mener une analyse de risques et de précisé l'(es) objectif(s) de l'audit.

Comme indiqué préalablement, le temps consacré à cette étape est en moyenne de 20% du temps total prévu pour la mission. Ceci est généralement moins de le cadre de mission récurrentes mais peut s'avérer plus conséquent pour une mission inhabituelle et / ou complexe.

L'étude préliminaire peut se faire, exceptionnellement par téléphone, mais implique généralement un « travail de terrain ». Comme il s'agit du premier contact avec l'audité (même si on le connait) concernant la mission prévu, ce contacte peut s'avérer déterminant pour la suite et la bonne fin de la mission et la face, les discussions / digression et les observations « physiques » constituent un excellent investissement.

A l'issu de cette étape, il peut être décidé de réorienter la mission initialement prévue, redimensionner l'équipe et le temps à y consacrer, à sursoir (replanifier) voire à abandonner cette mission (objectif atteint par la seule étude préliminaire, sujet ayant perdu tout intérêt…).

L'ampleur de changement implique différents acteurs : pour un changement mineur (ex : modalité de réalisation de la mission), la proposition du chef de mission est décidée par le superviseur. Pour un changement plus important (ex : abandon de la mission) la proposition du chef de mission doit être portée par le superviseur et décidée par le responsable de l'entité, voir le Directeur Audit Conformité, avec une probable information/consultation du prescripteur, voir le management qui aurait dû être audité.

Les motivations ayant conduit à mettre fin à une mission sont cosignées dans un rapport ou une note explicative et figure au dossier de la mission avec les papiers de travail et documents constitués ou collectés lors de l'étude préliminaire.

d) Prise de connaissance

L'étude préliminaire initialisée par le responsable fonctionnel de la mission selon la complexité de la mission à réaliser consiste à :

- Préciser le champ de l'audit avec ses commanditaires si des questions subsistent ;
- Identifier les personnes à rencontrer ;
- Collecter la documentation les disciplines à auditer et sur les techniques d'audit existantes ;
- Consulter les bases documentaires de l'entreprise, procédures, etc...
- Collecter et consulter les rapports d'audit antérieurs et autres analyse du sujet audité ;
- Obtenir des informations chiffrées ou caractéristique du/des domaine(s) audité(s) ;
- Collecter et adapter ou créer le(s) programme(s) de travail. Cette consultation doit permettre d'identifier les recommandations antérieures, relatives à l'entité auditée dans

son ensemble, qui auraient déjà dû avoir été mises en œuvre et pour lesquelles aucune date effective n'a été confirmée.

L'état des lieux de la prise en compte de ces recommandations précédentes fait explicitement partie de la mission en cours.

Il est d'usage d'établir un relevé de la situation effective au cours de la phase de l'étude préliminaire car cela peut judicieusement orienter à de nouvelles missions et la formulation des recommandations qui s'ensuivra.

Les documents collectés sont conservés dans la section « préparation de la mission» du dossier d'audit interne.

e) Entretien avec le management de l'entité auditée

Avant de pousser à la phase réalisation de la mission, le responsable fonctionnel de la mission doit toujours programmer un entretien d'ajustement avec les responsables de la structure à auditer afin de :

- Concerter sur l'intérêt et les objectifs de la mission d'audit à réaliser et en définir les grandes lignes (attendus, périmètre, calendrier…) ;
- Discuter la coordination de l'audit avec le fonctionnement opérationnel de l'entité auditée ;
- Collecter toute information analytique actualisée/ complémentaire/ additionnelles significative ;
- S'accorder sur les objectifs clés de la fonction/ activité auditée ;
- Recueillir auprès du management son autoévaluation succincte du domaine devant être auditée.

Cette discussion doit permettre :

- De valider / compléter, de manière réaliste/ consensuelle, les risques préalablement identifiés et leur probabilité d'occurrence,
- De décider de la réalisation ou non de la mission,
- D'adapter le programme d'audit,
- D'améliorer l'efficacité en estimant éventuellement plus exactement les jours hommes budgétés.

Les conclusions de cette réunion doivent être consignées par écrit dans le « compte rendu d'entretien préliminaire avec le management ». Ce document est conservé dans la section « préparation de la mission » du dossier de mission.

f) Tableau des risques.

La phase d'analyse des risques s'effectue au siège ou sur le terrain, essentiellement par des entretiens permettant de comprendre l'organisation et le fonctionnement de l'entité auditée.

Un tableau des risques conclut la phase d'analyse des risques et a pour objectif de faire un état des lieux estimatif des forces des forces et faiblesses réelles ou potentielles de l'entité ou du domaine audité afin d'orienter les travaux détaillés.

Conditionnant le reste de l'intervention, cette phase de prise de connaissance et d'analyse des risques, dont dépendront des tests d'audit effectués ultérieurement, fait l'objet d'une réflexion approfondie par tous les membres de l'équipe et les risques sont matérialisés dans le « tableau des risques ».

Pour le réaliser il faut :

- Découper l'activité en taches élémentaires ;
- Indiquer en face de chacune des tâches quel est son objectif (à quoi sert-elle ?) ;
- En fac de chaque tache et des objectifs qui lui sont assignés, l'auditeur interne va estimer les risques encourus : que peut-il se passer si les objectifs ne sont pas réalisés, si la tâche est mal faite ou non faite ? ;
- Evaluer sommairement le risque (en termes d'impact produit et de probabilité de survenance) attaché à la tache (forte, moyenne ou faible) ;
- Rappeler en face de chacun des risques quel est le dispositif ou quels sont les dispositifs de contrôle interne que devrait trouver pour faire échec au risque identifié ;
- Indiquer si le dispositif identifié comme important existe (oui) ou n'existe pas (non).

Ce tableau permet de préciser les objectifs de la mission et doit être conservé dans la section « préparation de la mission » du dossier de mission.

g) Note d'orientation

La note d'orientation, rédigée par le chef de mission et revue par son responsable, définit et formalise les axes d'investigation de la mission et ses limites : elle les exprime en objectifs à atteindre par l'audit pour le commanditaire et les audités.

A la fin de la phase d'étude de la mission et juste avant que ne démarre la phase de vérification de l'audit, un document synthétique présente dans une « note d'orientation », les objectifs poursuivis et les zones risque que les auditeurs vont examiner. Il délimite ainsi

précisément le champ de l'intervention. Il est le plus souvent envoyé au(x) commanditaire(s) initial (aux) de la mission pour avis puis présenté aux audités pour information.

Comme déjà indiqué précédemment, il est à noter que la Direction de l'Audit Interne pourra à ce stade proposer de ne pas continuer la mission, si en fin d'étude préliminaire, l'enjeu apparaissait ne plus / ne pas justifier la charge d'une mission d'audit.

La note d'orientation doit être conservée dans la section « préparation de la mission » du dossier de mission.

h) Préparation du programme de travail. procédure 'création et contenu du programme de travail

Le programme de travail s'établit sur la base de la note d'orientation. Il est destiné à définir, répartir, planifier et suivre les travaux des auditeurs. Le programme doit être revu et validé avant le démarrage des travaux sur le terrain par la hiérarchie de la mission et conservé dans la section « préparation de la mission » du dossier de mission.

2.5.2 Réalisation de la mission d'audit

La phase de réalisation de la mission regroupe un ensemble de d'opérations à savoir, la réunion d'ouverture, test d'audit sur le terrien, La formalisation des constats et présentation auprès des audités et La réunion de clôture de phase de vérification. Tous ces points vont être abordés en détails.

a) La réunion d'ouverture

La réunion d'ouverture se tient chez l'audité, sur le lieu de mission il participe :

- Responsable des audités (Directeur, Chef de Département, Chef de service…)
- La hiérarchie de la mission et/ou un responsable de la direction de l'audit interne
- L'équipe d'audit.

Les points à aborder par la hiérarchie de la mission lors de cette réunion sont les suivant :

- Présenter les auditeurs, leur expérience, leur fonction
- Demander à l'encadrement des audités de présenter les audités et leur fonction
- Exposer/rappeler la définition de la fonction Audit interne et sa place dans l'entreprise, en faisant éventuellement référence à la charte
- Annoncer le déroulement prévisionnel de la mission et discuter de la note d'orientation en prenant en compte les éventuelles remarques des audités
- Affiner la logistique (quel bureau, horaires, ligne téléphonique, espace de rangement sécurisé …) ;

- Rappeler la procédure d'audit et décrire le déroulement des phases suivantes.

Les conclusions de cette réunion, qui peuvent, éventuellement, amener à mettre à jour la note d'orientation, doivent être consignées dans le « compte-rendu de réunion d'ouverture » conservé dans la section « Réalisation de la mission » du dossier de mission.

b) Les tests d'audit sur le terrain

Les travaux de vérification sont effectués et des informations recueillies sur l'ensemble des éléments permettant de répondre aux objectifs de la mission. Ces informations doivent être suffisantes, fiables, pertinentes et utiles pour fournir une base saine et sure aux constatations et recommandations.

Le travail sur le terrain consiste à conduire les contrôles prévus dans le programme de travail en utilisant les outils d'audit interne adéquats comme : mener des entretiens, élaborer des diagrammes, réaliser des observations physiques, effectuer des rapprochements et reconstitutions, interroger des fichiers informatiques et établir les papiers de travail (c'est les outils de l'audit interne).

Les papiers de travail et le dossier de mission permettent :

- De conserver la traçabilité des travaux réalisé et fournir la preuve de conclusions tirées durant l'audit ;
- D'exercer et de documenter la supervision ;
- De faciliter les revues croisées ;
- De structurer et enregistrer l'information qui pourrait être utilisée pour de futurs audits.

La quantité, le type et le contenu des documents de travail dépendent de la nature de l'audit. Le niveau de documentation doit être le minimum nécessaire pour satisfaire ces attentes. Les auditeurs doivent éviter d'inclure des informations inutiles dans les documents de travail.

- Les conclusions des tests sont rédigées dans une « Feuille de couverture de test » ;
- Les synthèses des entretiens sont rédigées dans un « compte-rendu d'entretien » ;
- Ces documents doivent également être archivés dans la section « réalisation de la mission » du dossier de la mission ;
- Les documents de travail électroniques doivent faire référence, chaque fois que possible, aux documents de travail papiers, et réciproquement.

Il est important, lors de cette phase, de :

- Rester à l'écoute des élargissements, approfondissements d'investigation qui peuvent apparaitre intéressant ;

- Se poser en permanence la question de savoir s'il ne serait pas plus rentable de réorienté le travail (le résultat recherché apparait impossible à obtenir ; il est déjà suffisamment atteint sans avoir effectué tous les travaux prévus) ;
- Périodiquement et au moins à la fin chaque section du programme, présenter, pour information et revue, ses papiers de travail avec suggestions de recommandation à la hiérarchie de la mission ;
- A la fin de chaque section, référencé les papiers de travail conformément à la norme en vigueur pour archivage ultérieur.

c) La formalisation des constats et présentation auprès des audités

Après chaque étape de travail, des conclusions partielles sont rédigées par l'auditeur sous forme de FRAP (feuille de révélation et d'analyse des problèmes). Ce sont les constats des déficiences identifiées. Les F.R.A.P sont conservées dans la section « réalisation de la mission »du dossier de mission.

d) La réunion de clôture de phase de vérification

Une réunion en aparté doit être tenue entre le responsable de la mission et les auditeurs afin de s'assurer que les objectifs ont été atteints et que l'ensemble des points du programme de travail a été réalisé.

Avant de quitter le site, une réunion est organisée avec l'encadrement de l'entité auditée afin de clôturer la phase de vérification par une restitution orale, néanmoins un document préparé à cet effet peut également être distribué.

Participants à la réunion de clôture sont les mêmes que la réunion d'ouverture.

Les points à aborder par la hiérarchie de la mission lors de cette réunion sont les suivant :

- Remercier les audités, pour leur accueil et coopération lors de la mission ;
- Présenter les constats qui ont été validés avec les différents échelons d'audit ;
- Discuter des recommandations et des plans d'action, recueillir les commentaires ;
- Aborder les éventuels points en suspens et obstacles à la réalisation de la mission (il ne s'agit pas d'évoquer les difficultés résolues mais les éléments qui ont conduit à limiter la mission initialement prévue) ;
- Décrire le déroulement des phases suivantes.

Bien menée, cette réunion doit permettre de valider au maximum le futur rapport et d'obtenir l'accord de l'audité sur le constat et les recommandations (ceci souligne l'absolue nécessité d'avoir élaborées recommandations, en principe avec la collaboration des audités, avant de quitter). Elle ne remplace pas la réunion de validation, mais contribue à la préparer.

Les conclusions de cette réunion, doivent être consignées dans le « compte-rendu de réunion de clôture » conservé dans la section « réalisation de la mission » du dossier de mission. Une copie doit être adressés au responsable de m'entité auditée pour validation implicite.

2.5.3 Conclusion de la mission d'audit

La phase de conclusion de la mission va porter le projet de rapport d'audit, La réunion de retour d'expérience, La réunion validation et le rapport définitive.

a) Le projet de rapport d'audit

Il est recommandé que l'essentiel voire la totalité du projet de rapport soit rédigé en cours de mission et avant la tenue de la réunion de clôture (de phase de vérification).

Au plus tard dès la fin de phase de vérification, l'audit rédige un « projet de rapport » formalisant ses constats et recommandations.

Le soin apporté à la relation des faits constatés et à la rédaction des recommandations est d'une grande importance : les remarques qui figurent dans un rapport s'adressent à des personnes totalement engagées dans des activités opérationnelles et qui attendent de l'auditeur une parfaite objectivité.

Le rapport constitue un relevé des lacunes, des faiblesses et des dysfonctionnements identifiés au cours de la mission. Il est pour les responsables l'occasion d'affiner, voire de remettre en cause les méthodes de gestion de leurs domaines d'activités ; il n'est pas un bilan d'une gestion car cette appréciation relève du ressort de la hiérarchie.

Le projet de rapport est diffusé aux responsables concernés par le champ de l'audit. Il reprend la forme des fiches (FRAP) rédigées à la fin de la phase de vérification et comporte à la suite de l'exposition des problèmes (faits, causes et conséquences) des recommandations adaptées à l'attention des responsables capables de les prendre en charge, qu'ils soient, à l'intérieur de l'entité ou de la fonction auditée.

b) La réunion de retour d'expérience (REX)

Dès le retour de mission, il est requis des Auditeurs de discuter avec leur hiérarchie des événements, faits et observation remarquables (positives, négative ou connexes) afin de définir rapidement la suie à donner à chaque situation.

c) La réunion validation

Une réunion de validation est tenue entre audités et auditeurs, selon les circonstances en présence (facultative) du commanditaire, au cours de laquelle tous les aspects du projet de rapport sont discutés.

Lors de la réunion, les « destinataires » des recommandations (audités concernés par leur mise en application) sont désignés et un délai de réalisation proposé.

Les minutes et conclusion de cette réunion, doivent être consignées dans le « compte-rendu de la réunion de validation » qui sera adressé aux participants de la réunion pour validation implicite et conservé dans la section « conclusion de la mission » du dossier de mission.

L'objectif de la validation est d'intégrer la réponse de l'audité dans le rapport et d'obtenir son accord tacite pour les observations et axes de recommandations proposés. L'accord formel viendra de la réponse de l'audité au « projet » de rapport permettant de s'assurer qu'il n'y a pas eu d'interprétation involontaire des fait ou d'ambigüité dans la formulation de leur restitution, pour permettre à l'audité d'exercer son droit de réponse et pour recueillir le plan d'action qu'il s'engage à mettre en œuvre .

La validation n'est pas une négociation ni une recherche de compromis.

Lorsque les contraintes géographiques liées à l'éloignement ne permettent pas de tenir une réunion de validation, le principe reste cependant intangible. Cette réunion sera tenue par téléphone, à minima avec le responsable du management audité.

d) Le rapport définitif

Le projet de rapport après la réunion de validation et mises à jour constitue le « Rapport Définitif ». Il se compose d'une synthèse destinée à être lue par les dirigeants, des fiches FRAP examinées lors de la réunion de validation et d'une liste des recommandations classées par destinataires précisant la position des audités et constituant de fait leur première réponse à l'audit.

Il est souhaitable de joindre le plan d'action mais ceci ne doit pas se faire au détriment du délai de finalisation du rapport définitif.

Le rapport est envoyé aux responsables audités en charge de mettre en œuvre les plan d'action, à leur supérieur hiérarchique membre du Comité Exécutif ainsi qu'au Président Directeur Général. Le commanditaire initial de la mission fait nécessairement partie de cette liste de destinataires.

Le rapport d'audit matérialise, il est recommandé à ses destinataires de ne pas étendre sa diffusion car :

- Il contient des informations confidentielles,
- Son style peut surprendre un lecteur non averti.

Un rapport d'audit n'est pas neutre :

- Il analyse une situation, mais, comme un devis de réparation, il met l'accent sur les dysfonctionnements, pour faire développer des actions de progrès. « au moins une page sur ce qui ne va pas, au plus une ligne sur ce qui va ».
- Il contient des recommandations. Une recommandation n'est pas une critique, elle n'implique pas faute : c'est une amélioration proposée au responsable habilité à mener l'action. Il est en charge de développer et mettre en place une solution au problème soulevé : celle proposée, une équivalente ou une meilleure.

Après lecture ou sur demande du Directeur Audit et conformité, le Président Directeur Générale peut inscrire l'examen du rapport à l'ordre du jour d'un Comité Exécutif ou d'une réunion thématique avec, selon besoin la présence des responsable audités et de l'équipe d'audit. Seule les commanditaires et le Président Directeur Général peuvent décider d'une diffusion plus large du rapport.

Section 3 : Etude de cas : Audit du processus formation et d'apprentissage au sein de la société SONATRACH

Pour une meilleure compréhension de la méthodologie de conduite d'une mission d'audit interne, telle qu'elle a été présentée, dans la 2ème section du chapitre 03 de notre travail. Nous avons assisté au déroulement d'un audit du processus formation et apprentissage inscrit au plan d'audit de la SONATRACH, au titre de l'exercice 2017.

Nous tenons à signaler que pour des raisons de confidentialité, les résultats de la mission d'audit traité dans la section, ci-dessous, ont été présentés, dans notre projet, en prenant en considération ce principe, d'où les informations présentées sont à titre indicatif.

3.1 Codification de la mission et Indexation du dossier de la mission

La codification et l'indexation des missions permettent de classer et d'archiver les dossiers d'une mission d'audit.

3.1.1 Codification de la mission

La codification des missions inscrit dans le plan d'audit, est une étape réaliser après la notification du plan d'audit, en effet chaque thème de mission à un code constitué de 5 positions, et on doit codifier notre mission comme suit :

Position N° 1 : caractérisent l'année de la réalisation de la mission ;

- *(17)*

Position N° 2 : Détermine l'origine de la mission, Planifiée (P) ou Commanditée (C) ;

- *Dans notre cas, c'est une mission planifiée : 'P'.*

Position N° 3 : Détermine le numéro séquentiel de la mission suivant son classement dans la réalisation du plan d'audit ;

- *Pour notre mission est : 010.*

Position N° 4 : Détermine la Direction en charge de réaliser le plan et / ou missions d'audit ;

- *Dans notre cas, cette mission est confiée à la Direction Audit et Conformité, activité COM et structure fonctionnelle du siège (SGE).*

Position N° 5 : Détermine la structure auditée ;

- Il *s'agit ici de la Direction Ressources Humaines, au quelle sont rattachées les Directions de la formation et apprentissage, Donc on met 'RHU'.*

Donc le code de notre mission sera :

- 17-P-010-SGE-RHU.

3.1.2 Indexation du dossier de la mission

Afin de faciliter l'organisation de notre dossier de mission, les documents sont classés dans :

Un chrono subdivisé en quatre (4) chapitres codifiés comme suit :

- **Chapitre 1 : administration (code 000) :**
  - 010 : Index ;
  - 020 : Formulaire d'autocontrôle de dossier ;
  - 030 : Suivi budgétaire (temps et frais hebdomadaires) ;
  - 040 : correspondance (écrit, électronique, orale) avec l'audité ;
  - 050 : Correspondance (écrit, électronique, orale) au sein de la fonction audit interne ;
  - 060 : Revue qualité.
- **Chapitre 2 : Planification (code 100) :**
  - 110 : Lettre de mission ;
  - 120 : Eléments de prise de connaissance ;
  - 130 : compte rendu de réunion de lancement ;
  - 140 : Tableau des risques ;
  - 150 : Notes d'orientations ;
  - 160 : Programme de travail ;
- **Chapitre 3 : Réalisation (code 200)** :
  - 210 : Compte-rendu de réunion d'ouverture ;
  - 220 : Papiers de travails constitués des ;

- 220-X : Feuilles de teste ;
- 220- Z : compte-rendu d'entretien ;
- 230 : Compte-rendu de réunion de clôture (restitution orale finale) ;
- 240 : Notes de revue/supervision.

- **Chapitre 4 : Clôture (code 300) :**
  - 310 : Rapport définitif ;
  - 320 : Suivi du plan d'action.

3.2 Déclanchement de la mission

Nous allons traiter la nature, les objectifs et les référentiels à utilisés lors de la mission d'audit.

3.3 Nature de l'audit

Audit de processus formation et apprentissage, c'est un audit de première partie (audit interne) préalablement programmé (planifier).

3.4 Objectifs de l'audit

- S'assurer de la conformité de la stratégie inhérente à la formation et apprentissage à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure) :
  - Apprécier l'adéquation des orientations stratégique retenues par SPE et l'Activité COM et structure fonctionnelle du siège (SGE) par rapport à la politique de l'Entreprise en termes de formation et apprentissage ;
  - Evaluer le mode de diffusion et de vulgarisation de la stratégie de l'Entreprise en matière de formation et d'apprentissage (note d'orientation), notamment pour les modalités d'élaboration du plan de formation et apprentissage, conformément aux dispositions de la circulaire d'applications N°2.01 R4 du manuel de gestion de l'Entreprise ;
- S'assurer du respect des procédures relatives à l'élaboration du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation :
  - Vérifier l'existence d'une pro1cédure formalisée décrivant le processus d'élaboration du plan de formation et d'apprentissage ;
  - Décrire le processus d'élaboration du plan annuel de formation et d'apprentissage ;
  - Vérifier l'existence d'un calendrier des travaux d'élaboration du plan de formation et apprentissage mis en place, qui découle du calendrier des travaux de l'élaboration du

Plan Ressources Humaines de l'entreprise arrêté dans la circulaire d'applications N°2.01 R4 du manuel de gestion de l'Entreprise et de son respect.

- S'assurer de l'uniformisation des documents et de l'existence d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information par les différentes structures intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage :
  - Examiner les documents servant de base pour collecter des informations inhérentes au plan annuel (PA) de formation et apprentissage, aussi leur conformité aux canevas arrêtés par DRH ;
  - Vérifier l'existence d'un système automatisé d'élaboration, traitement et consolidation du plan de formation et apprentissage ainsi que du suivi des réalisations et tester sa fiabilité.
- S'assurer du respect des niveaux de contrôle et d'approbation dans les différentes étapes du processus d'élaboration des plans de formation et apprentissage et de sa notification :
  - Vérifier l'existence d'un PA détaillé par axe et par type de formation et apprentissage approuvé par le responsable habilité ;
  - Vérifier la concordance entre les projets de plan annuel de formation et apprentissage transmis par les différentes structures de l'Activité et le projet de plan transmis à la DCG RH ;
  - Vérifier l'existence de contrôles lors de la phase de l'élaboration des plans ;
  - Recenser les dispositifs de contrôle interne existants ;
  - Vérifier que ces contrôles ont bel et bien été effectués ;
  - Apprécier l'efficacité des contrôles/validations des plans (filtrages et arbitrage) tant au niveau de DRH qu'au niveau des Divisions et Direction ;
  - Recouper le plan de formation et apprentissage notifié avec les orientations stratégique en matière de formation et apprentissage arrêtées dans la note d'orientation ;
- S'assurer du respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation :
  - Vérifier l'existence d'une procédure écrite décrivant le processus de suivi des réalisations en terme de formation et apprentissage ;
  - Vérifier qu'un suivi des actions de formations et apprentissage par rapport au budget est établi périodiquement ;
  - Vérifier que les opérations de formations et apprentissage engagées ont été budgétisées ;

- Faire un recoupement entre les prévisions et les réalisations ;
- Vérifier que chaque dépassement est justifié et accompagné de pièces justificatives et d'un plan révisé correspondant ;
- S'assurer que les dépassements font l'objet d'une approbation par l'autorité habilitée ;
- S'assurer que les écarts négatifs sont expliqués et justifiés par les opérationnels concernés et validés par la hiérarchie habilitée.
- Vérifier l'existence d'une date butoir pour la transmission des rapports d'exécutions des actions de formation à la DRH et vérifier son respect.

- S'assurer de l'existence d'un système de reporting et de consolidation performant et répondant aux besoins en termes d'informations et de suivi des réalisations de plan de formation et apprentissage.
  - Vérifier qu'un système de reporting en termes de réalisations est mis en place ;
  - S'assurer de la fiabilité des informations reportées tant au niveau des Divisions et Directions qu'au niveau de DRH ;
  - Examiner les documents servant de base pour collecter des informations inhérentes aux réalisations en matière de formation et apprentissage. Et de leur conformité aux canevas type arrêtés par DRH.
  - S'assurer de l'existence d'un Tableau de bord (canevas uniformisés) et de la pertinence des indicateurs retenus.
  - S'assurer de l'existence d'un mode d'évaluation performant de la formation et apprentissage.
  - Vérifier l'existence de rapport/évaluation de la formation et apprentissage établi par le bénéficiaire ;
  - Vérifier que chaque action de formation et apprentissage réalisée est suivie par une évaluation de l'organisme formateur établie par la DRH /COM ;
  - Vérifier que les termes du contrat de formation et apprentissage ont été respectés ;
  - Vérifier la mise en place d'un vivier (personnel formé) de l'ensemble des actions de formation et apprentissage réalisées par l'activité faisant ressortir, notamment : le type de formation et apprentissage, les noms des bénéficiaires, la durée, l'organisme ;
- S'assurer de l'existence de système de mobilisation des compétences ;
- Vérifier l'implication du personnel dans leur travail ;
- S'assurer du respect des procédures et la réglementation concernant les bonnes conditions de travail ;

- Vérifier l'existence des systèmes de motivation et conservation de personnels compétants.

3.5 Référence

Cette procédure s'appuie sur les normes professionnelles et les Modalités Pratiques d'Application (MPA) des organismes de tutelle de la profession (IIA, IFACI) suivantes :

- Norme professionnelle 2200 : planification de la mission ;
- Norme professionnelle 2300 : accomplissement de la mission ;
- Norme professionnelle 2400 : communication des résultats ;
- MPA 2200 : planification de la mission ;
- MPA 2300 : accomplissement de la mission ;
- MPA 2400 : la communication des résultats ;
- Ingénierie de la formation ;
- Législation algérienne relatif à la formation et apprentissage, les conditions de travail et la mobilisation des compétences ;
- Référentielle en matière d'évaluation.

3.6 Préparations de la mission

Pour Préparations de la mission d'audit en premier lieu les responsable du département d'audit vont sélectionner l'équipe d'audit en suit les responsable vont envoyer la lettre de mission pour informer de l'arrivée des auditeurs, les auditeurs vont réaliser une étude préliminaire est en suit la prise de connaissance en suit faire un Entretien avec le management de l'entité auditée, les auditeurs vont réaliser un tableau des risques, la note d'orientation et un programme de travail.

3.6.1 Choix de l'équipe d'audit

- Superviseur : H .A ;
- Chef de mission : H.T ;
- Auditeur 1 :M.I ;
- Auditeur 2 :K.T ;
- Auditeur 3 :D.M.

3.6.2 Lettre de mission

La lettre de mission a été envoyée aux principaux responsables concernés de l'intervention imminente des auditeurs.

Figure N° 13: lettre de mission

110 **LETTRE DE MISSION**

Monsieur le Directeur des Ressources Humaines

Direction Audit conformité
N°17 –P-010-SGE-RHU **Alger, le 11/09/2017**
Objet : Mission d'audit

Dans le cadre de l'exécution du plan d'audit interne, arrêté au titre de l'exercice 2017,

Nous vous informons qu'une mission d'audit portant sur thème « audit du processus formation et apprentissage » est prévue par la Direction Audit Activité COM et Structures Fonctionnelles du Siege, au niveau du Département formation et apprentissage du 26/09/2017 au 26/10/2017.

Cette mission, supervisée par Mr H.A superviseur Audit Interne, sera conduite par Mr T.H, Chef de mission, accompagné(e) de Mr M.I et Melle K.T et D.M Cadre Auditeurs.

Les objectifs assignés à cette mission consistent, entre autres, à :

- S'assurer de :
  - La mise en œuvre de la politique de Ressources Humaines en matière de développement des connaissances et des compétences ;
  - L'existence d'une procédure d'élaboration du plan de formation et apprentissage et de son application.
- Evaluer le processus d'élaboration et d'exécution du plan de formation et apprentissage, notamment en matière de procédure, mode opératoire, circulaires, expression des besoins ;
- S'assurer que le plan de formation et apprentissage est approuvée par les responsables habilités ;
- Apprécier les réalisations du plan de formation et apprentissage, notamment en matière d'analyse des écarts ;
- S'assurer de l'existence d'un dispositif d'évaluation des actions de formation et d'apprentissage ainsi la capitalisation des connaissances ;
- S'assurée de l'existence de système de mobilisation des compétences.

A ce titre, nous vous saurions gré de bien vouloir faire prendre les mesures nécessaires pour mettre à la disposition de l'équipe d'audit les documents et les moyens requis pour le bon déroulement de la mission et de prévoir leur prise en charge.

Salutations distinguées. Le Directeur Audit et Conformité

3.6.3 L'étude préliminaire

- Le contacte est formel a été fait par le responsable fonctionnel de la mission
- Le mode de communication : réunion et email ;
- L'équipe d'audit à étudier toutes les informations concernant la structure et les activités à auditer :
  - Organigramme de la structure ;
  - Dossier des missions réalisées durant les exercices précédent relatif au processus de formation et apprentissage ;
  - Réglementations de l'entreprise relative à la formation et apprentissage ;
  - Manuel des procédures de l'organisme de formation et apprentissage ;
  - Tous les documents relatifs à la formation et apprentissage ;
  - Gestionnaire des Ressources Humaines ;
  - Circulaire d'applications N°2.01 R4 du manuel de gestion de l'Entreprise et de son respect.

3.6.4 Prise de connaissance

Lors de la prise de connaissance nous avons pu déterminer les points suivants :

- Le champ de l'audit :
  - Lieu : Alger /Hydra ;
  - Unité : DG ;
  - Activité : DC RHU.
- Les personnes à rencontrer :
  - Responsable de la formation et apprentissage ;
- Les documents collectés :
  - Organigramme de la structure ;
  - Dossier des missions réalisées durant les exercices précédent relatif aux processeurs de formation et apprentissage ;
  - Réglementations de l'entreprise relative à la formation et apprentissage ;
  - Manuel des procédures de l'organisme de formation et apprentissage ;
  - Plan de formation et apprentissage ;
  - Les documents d'évaluation ultérieurs ;
  - Les rapports d'évaluation de la formation et apprentissage.
  - Les techniques :
    - Les entretiens ;

- La revue des documents ;
- L'analyse ;
- Sondage ;
- Rapprochement

3.6.5 Entretien avec le management de l'entité auditée

Figure N°14 : Compte-rendu d'entretien préliminaire avec le management :

130 **Compte-rendu**

سوناطراك
sonatrach

Mission : N°17 –P-010-SGE-RHU
Date : 26/09/2017
Document réaliser par : H.T
Revu par : H.A

Rappel des objectifs généraux de la mission

✓ La mission est planifiée.
✓ Objectifs à atteindre :

- S'assurer de :
  - La mise en œuvre de la politique de Ressources Humaines en matière de développement des connaissances et des compétences ;
  - L'existence d'une procédure d'élaboration du plan de formation et apprentissage et de son application ;
- Evaluer le processus d'élaboration et d'exécution du plan de formation et apprentissage, notamment en matière de procédure, mode opératoire, circulaires, expression des besoins ;
- S'assurer que le plan de formation et apprentissage est approuvée par les responsables habilités ;
- Apprécier les réalisations du plan de formation et apprentissage, notamment en matière d'analyse des écarts ;
- S'assurer de l'existence d'un dispositif d'évaluation des actions de formation et d'apprentissage ainsi la capitalisation des connaissances ;
- S'assurée de l'existence du système de mobilisation des compétences.

✓ les bénéfices attendus des recommandations de l'audit :

- amélioration des définitions des besoins en formations et apprentissage ;

Page 1/2

- amélioration continu des mécanismes de suivi et d'évaluation des formations et apprentissage ;
- atteints des objectif de la direction.

Axe et périmètre de travail et d'investigations de l'audit

✓ les auditeurs ont accès à tous les documents et ont accès à tous les lieux.

✓ Description des objectifs d'audit :

- S'assurer de :

• La mise en œuvre de la politique de Ressources Humaines en matière de développement des connaissances et des compétences ;

• L'existence d'une procédure d'élaboration du plan de formation et apprentissage et de son application ;

- Evaluer le processus d'élaboration et d'exécution du plan de formation et apprentissage, notamment en matière de procédure, mode opératoire, circulaires, expression des besoins, etc.
- S'assurer que le plan de formation et apprentissage est approuvé
- par les responsables habilités ;
- Apprécier les réalisations du plan de formation et apprentissage, notamment en matière d'analyse des écarts ;
- S'assurer de l'existence d'un dispositif d'évaluation des actions de formation et d'apprentissage ainsi la capitalisation des connaissances.

Page 2/2

3.6.6 Tableau des risques

Mission : N°17 –P-010-COM-RHU
Date : 31/09/2017
Document réalisé par : L'équipe
Revu par : H.A

140

Direction Audit et Conformité -ADC

Tableau N° 10 : tableau des risques 140

Tâches	-Préparation du plan de formation et d'apprentissage au niveau de la Direction Formation et les structures fonctionnelles et opérationnelles.	-Elaboration du plan de formation et apprentissage au niveau de Direction Formation.
Objectif	-S'assurer de la conformité de la stratégie inhérente à la formation et apprentissage la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure).	- S'assurer du respect des procédures relatives à l'élaboration du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation ;
Risques	- Incohérence des objectifs opérationnels avec les objectifs corporate ; - Erreur de consolidation des besoins en formation et apprentissage ; - Risques d'interprétations différentes des objectifs opérationnels à mettre en œuvre par les différents intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage ; - Risque de développement de méthodes et pratiques hétérogènes par les différents intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage ; - Impact sur les délais d'élaboration et la qualité des plans émanant des opérationnels.	- Impact sur la cohérence entre la stratégie corporate et la stratégie opérationnelle de l'entreprise ; - Risque de chevauchement de tâches et dilution des responsabilités entre les différents acteurs du processus (DCG-RHU avec les structures fonctionnelles et opérationnelles) ; - Risque de déperdition de savoir-faire ; - Difficultés à cerner les besoin.
Evaluation (faible, moyen ou fort) inhérent	FORT	FORT
Dispositif de control interne	- Rencontres de sensibilisation et d'orientations relatif à l'élaboration du cadrage stratégique afin d'assurer l'implication des opérationnels lors de la déclinaison des objectifs corporate en objectifs opérationnels.	- Procédure écrite décrivant le processus d'élaboration du budget ; - Calendrier des travaux budgétaires de l'Activité COM définissant le lancement de la campagne, la qualité des intervenants et les délais.
Constat	-Existence du dispositif de contrôle interne.	-Existence du dispositif de contrôle interne.
Référence papier de travail	FT- 220-X-1-1 CRU-220-Z-1-1	FT-220-X-2-1

Suite tableau N° 10 : tableau des risques

Tâches	-Renseignement et validation des besoins en formation et apprentissage (Direction formation/Activités et structures opérationnelles).
Objectif	- S'assurer de l'existence de documents et d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information par les structures centrales et fonctionnelles dans le cadre de l'élaboration du plan de formation et apprentissage .
Risques	-Risque d'erreurs suite aux multiples traitements ; - Des retards dans la consolidation des données liées au plan de formation et apprentissage ; - Surcharge de travail pour la direction formation/DCP-RHU lors de la consolidation des données ; -Non maîtrise du planning prévisionnel d'élaboration du plan de formation et apprentissage ; - Développement des pratiques hétérogènes par les différents intervenants dans le processus ; - Difficulté dans l'exploitation par la direction Formation/DCP-RHU des canevas renseignés par les structures centrales et opérationnelles ; - Répercussion sur les délais et la qualité de traitement et d'analyse des données consolidées par la direction Formation/DCP-RHU.
Evaluation (faible, moyen ou fort) inhérent	MODERE
Dispositif de control interne	- Réunions de sensibilisation et de vulgarisation (afin d'assurer le respect des documents utilisés) ; - Note circulaire rappelant la nécessité du respect des canevas type arrêtés par SPE.
Constat	-Canevas type disponibles ; - Automatisation du processus disponible.
Référence papier de travail	FT- 220-X-3-1

Tâches	-Examen et arbitrage du plan de formation et apprentissage par les différents intervenants du processus.	Suivi de la réalisation du plan de formation et apprentissage.
Objectif	-S'assurer du respect des niveaux de contrôle et d'approbation dans le processus d'élaboration des plans de formation et apprentissage ainsi sa notification ; -S'assurer du respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation.	S'assurer de l'existence d'un dispositif de suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage.
Risques	- Risque d'informations non validées par les responsables habilités ; - Impact sur la fiabilité de l'information communiquée aux managements ; - Faiblesse en matière de contrôle interne.	- Transmission tardive des données relatives à la formation et apprentissage impactant la prise de décision dans des délais opportuns ; - Non-respect de la procédure en vigueur ; - Absence d'informations inhérentes à la formation et apprentissage ; - Risque de non atteinte des objectifs de formation et apprentissage dans les délais impartis.
Evaluation (faible, moyen ou fort) inhérent	FORT	MODERE
Dispositif de control interne	- Procédure de repporting ; - Note circulaire définissant les délais de transmission des réalisations mensuelles du plan annuel.	- Procédure de révision budgétaire ; - Demandes de révision budgétaire par rubrique ; - Approbation des dépassements budgétaire ; - Analyses et commentaires.
Constat	- -Dispositif de contrôle interne existant (Instruction de gestion (AVL-E-001 du 26 Mars 2007) portant sur la mise en œuvre de la charte de Reporting de l'Activité AVAL.	Appliqué
Référence papier de travail	FT- 220-X-4-1 CRU-220-Z-2-1	. FT- 220-X-5-1

Tâches	- Alimentation des données concernant les réalisations en matière de formation et apprentissage (Activités et structures opérationnelles)	-Evaluation de la formation et apprentissage.
Objectif	-S'assurer de l'existence d'un système de reporting performant et répondant aux besoins en termes d'informations et de suivi des réalisations de plan de formation et apprentissage.	S'assurer de l'existence d'un mode d'évaluation performant de la formation et apprentissage en termes d'outils.
Risques	- Interruption de la cadence des reportings Impossibilité de connaître les réalisations des actions de formation et apprentissage en temps opportun ; - Impact sur la fiabilité de l'information communiquée aux managements ; - Surcharge de travail pour la structure chargée du suivi des réalisations des actions de formation et apprentissage. - Faiblesse en matière de contrôle interne ; - Détection tardive des écarts.	-Impossibilité d'avoir un feed back sur les actions de formation et apprentissage en entreprises ; - efficacité des organismes de formation et apprentissage ; - non-respect des conventions liées à la formation et apprentissage.
Evaluation (faible, moyen ou fort) inhérent	MODERE	FORT
Dispositif de control interne	-Procédure de repporting ; - Note circulaire définissant la fiabilité de l'information communiquée aux managements ; -Qualité de contrôle interne.	-Evaluation à froid et chaud ; -Les tests
Constat	-Dispositif de contrôle interne existant ; (Instruction de gestion (AVL-E-001 du 26 Mars 2007) portant sur la mise en œuvre de la charte de Reporting l'Activité AVAL.	-Existence des modes D'évaluation ; -L'organismes efficace de formation et apprentissage ;
Référence papier de travail	FT- 220-X-6-1	FT- 220-X-7-1

Tâches	-Renseignement et validation des moyennes mises en œuvre pour mobiliser les compétences au sein de la société.
Objectif	- S'assurée de l'existence de système de mobilisation des compétences.
Risques	- De départ des salaries - Risque de non motivation - Risque de non atteinte des objectifs - Non-respect de la réglementation
Evaluation (faible, moyen ou fort) inhérent	MODERE
Dispositif de control interne	- Réunions, entretien et vérification des documents.
Constat	-Canevas type disponibles ; - l'existence du systéme permettant la mobilisation des compétences.
Référence papier de travail	FT- 220-X-8-1

3.6.7 Note d'orientation

Figure N°15 : Note d'orientation

150

DESTINATAIRES : Directeur ADC

Direction Audit et Conformité

N°17 –P-010-SGE-RHU Date : 02/10/2017

NOTE D'ORIENTATION

Conformément au plan d'audit 2017 de la Direction Audit Conformité et après prise de connaissance préliminaire de dossier, la présente note est destinée à vous informer de l'orientation que nous comptons donner pour l'exécution de cette mission.

Mission : audit de processus formation et apprentissage.

Objectifs généraux :

- S'assurer de :
  - La mise en œuvre de la politique de Ressources Humaines en matière de développement des connaissances et des compétences ;
  - L'existence d'une procédure d'élaboration du plan de formation et apprentissage et de son application ;
- Evaluer le processus d'élaboration et d'exécution du plan de formation et apprentissage, notamment en matière de procédure, mode opératoire, circulaires, expression des besoins, etc.
- S'assurer que le plan de formation et apprentissage est approuvée par les responsables habilités ;
- Apprécier les réalisations du plan de formation et apprentissage, notamment en matière d'analyse des écarts ;
- S'assurer de l'existence d'un dispositif d'évaluation des actions de formation et d'apprentissage ainsi la capitalisation des connaissances.

Champ d'action :

Nos travaux de vérification seront effectués au sien du département RHU, principalement au niveau des services de formation.

3.6.8 Préparation du programme de travail

Notre programme de travail s'établit sur la base de la note d'orientation. Il est destiné à Définir, répartir, et suivre les travaux effectués par les auditeurs désignés. Ce dernier doit être validé avant le démarrage des travaux.

160

Tableau N° 11 : Programme de Travail 160

Mission : 17 –P-010-SGE-RHU
Date : 31/09/2017
Document réalisé par : L'équipe
Revu par : H.A

Direction Audit et Conformité -ADC

Objectif	Outils	Intervenants	Réf /P. Travail	Période d'intervention	
Elaboration du plan de la formation					
Objectif 1 : S'assurer de la conformité de la stratégie inhérente à la formation et apprentissage à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure)				04/10/ 2017	04/10/ 2017
– Apprécier l'adéquation des orientations stratégique retenues par SPE et l'Activité Commercialisation par rapport à la politique de l'Entreprise en termes de formation ; – Evaluer le mode de diffusion et de vulgarisation de la stratégie de l'Entreprise en matière de formation et apprentissage (note d'orientation), notamment pour les modalités d'élaboration du plan de formation, c – conformément aux dispositions de la circulaire d'applications N°2.01 R4 du manuel de gestion de l'Entreprise	Entretiens/ Rapprochement/ Examen des documents	D.M	FT-220-X-1-1 CRU-220-Z-1-2		
Objectif 2 : S'assurer du respect des procédures relatives à l'élaboration du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation.				05/10/ 2017	07/10/ 2017
– Vérifier l'existence d'une procédure formalisée décrivant le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage au niveau de l'Activité Commercialisation ; – Décrire le processus d'élaboration du plan annuel de formation et apprentissage de l'Activité Commercialisation ; – Vérifier l'existence d'un calendrier des travaux d'élaboration du plan de formation et apprentissage mis en place par l'Activité COM, qui découle du calendrier des travaux de l'élaboration du Plan Ressources Humaines de l'entreprise arrêté dans la circulaire d'applications N°2.01 R4 du manuel de gestion de l'Entreprise et de son respect.	Vérification des documents/ s et Rapprochement	K.T et M.I	FT-220-X- 2-1		

Objectif 3 : S'assurer de l'uniformisation des documents et de l'existence d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information par les différentes structures intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage				08/10/ 2017	08/10/ 2017
– Examiner les documents servant de base pour collecter des informations inhérentes au PA de formation et apprentissage et de leur conformité aux canevas arrêtés par DRH. – Vérifier l'existence d'un système automatisé d'élaboration, traitement et consolidation du plan de formation et apprentissage ainsi que du suivi des réalisations et tester sa fiabilité.	Démonstration/ Rapprochement	M.I et D.M	FT-220-X-3-1		
Objectif 4: S'assurer du respect des niveaux de contrôle et d'approbation dans les différentes étapes du processus d'élaboration des plans de formation et apprentissage et de sa notification.				09/10/ 2017	10/10/ 2017
– Vérifier l'existence d'un PA détaillé par axe et par type de formation et apprentissage approuvé par le responsable habilité ; – Vérifier la concordance entre les projets de plan annuel de formation et apprentissage transmis par les différentes structures de l'Activité et le projet de plan transmis à la DCG RH. – Vérifier l'existence de contrôles lors de la phase de l'élaboration des plans ; – Recenser les dispositifs de contrôle interne existants ; – Vérifier que ces contrôles fonction convenablement ; – Apprécier l'efficacité des contrôles/validations des plans (filtrages et arbitrage) tant au niveau de DRH qu'au niveau des Divisions et Direction ; – Recouper le plan de formation et apprentissage notifié avec les orientations stratégique en matière de formation et apprentissage arrêtées dans la note d'orientation ;	Entretiens/ Vérification des documents et Rapprochement	M.I, D.M et K.T	FT-220-X-4-1		
Suivi des réalisations & Reporting					
Objectif 1 : S'assurer du respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation.				11/10/ 2017	12/10/ 2017
– Vérifier l'existence d'une procédure écrite décrivant le processus de suivi des réalisations en terme de formation et apprentissage ; – Faire une comparaison entre les prévisions et les réalisations ; – Vérifier que chaque dépassement est justifié et accompagné de pièces justificatives et d'un	Entretiens/ Vérification des documents et Rapprocheme	M.I, D.M et K.T	CRU-220-Z-2-1		

plan révisé correspondant ; – S'assurer que les dépassements font l'objet d'une approbation par l'autorité habilitée ; – S'assurer que les écarts négatifs sont expliqués et justifiés par les opérationnels concernés et validés par la hiérarchie habilitée. – Vérifier l'existence d'une date butoir pour la transmission des rapports d'exécutions des actions de formation et apprentissage à la DRH et vérifier son respect.	nt				
Objectif 2 : S'assurer de l'existence d'un système de reporting et de consolidation performant et répondant aux besoins en termes d'informations et de suivi des réalisations de plan de formation et apprentissage.				14/10/ 2017	15/10/ 2017
– Vérifier qu'un système de reporting en termes de réalisations est mis en place ; – S'assurer de la fiabilité des informations reportées tant au niveau des Divisions et Directions qu'au niveau de DRH ; – Examiner les documents servant de base pour collecter des informations inhérentes aux réalisations en matière de formation et de leur conformité aux canevas type arrêtés par DRH. – S'assurer de l'existence d'un Tableau de bord (canevas uniformisés) et de la pertinence des indicateurs retenus.	Vérification des documents et Rapprocheme nt	K.T et D.M	FT-220-X-5-1		
Objectif 3 : S'assurer de l'existence d'un mode d'évaluation performant de la formation et apprentissage				16/10/ 2017	17/10/ 2017
– Vérifier l'existence de rapport/évaluation de la formation et apprentissage établi par le bénéficiaire ; – Vérifier que chaque action de formation et apprentissage réalisée est suivie par une évaluation de l'organisme formateur établie par la DRH /COM ; – Vérifier que les termes du contrat de formation et apprentissage ont été respectés ; – Vérifier la mise en place d'un vivier ou l'une de donnée (personnel formé) de l'ensemble des actions de formation et apprentissage réalisées par l'activité faisant ressortir, notamment : le type de formation, les noms des bénéficiaires, la durée, l'organisme etc….	Vérification des documents et Rapprocheme nt	M.I	FT-220-X-6-1		
Objectif 4 :S'assurer de l'existence d'un dispositif de suivi des réalisations du plan de formation. Objectif 5 : S'assurée de l'existence de système de mobilisation des compétences.	Vérification des documents et Rapprocheme nt	D.M et K.T	FT-220-X-7-1 FT -220-X-8-1	18/10/ 2017	18/10/2 017

3.7 Phase de réalisation

3.7.1 Réunion d'ouverture

Figure N° 16 : Réunion d'ouverture

210

Mission : 17 –P-010-SGE-RHU
Date : 26/10/2017
Document réaliser par : H.T
Revu par : H.A

✓ Participants :

Compte- rendu de réunion d'ouverture

Audité :

- Mr le Responsable de la formation et d'apprentissage ;
- Mr le responsable des recueilles des informations sur le besoin en formation et d'apprentissage ;
- Mr le responsable de l'organisation de la formation et d'apprentissage.

Equipe d'Audit

- Superviseur : H .A ;
- Chef de mission : H.T;
- Auditeur 1 :M.I ;
- Auditeur 2 :K.T ;
- Auditeur 3 :D.M ;

✓ Date et heure de réunion : 26/10/2017 à 10h00.

✓ Lieu : Salle de Réunion

✓ Les différents points abordés :

- Présentation sommaire des auditeurs, leur expérience et leur fonction,
- Présentation de la fonction audit au sein du groupe SONATRACH,
- Présentation de la Direction Audit et Conformité et sa nouvelle Organisation,
- Rappel des objectifs de la mission,
- Faire part de la note d'orientation en prenant compte les éventuelles remarques des audités,
- Déroulement prévisionnel de la mission,
- Traitement de l'aspect logistique (bureau, horaires de travail, matériel informatique, etc.).

✓ Conclusions :

La réunion d'ouverture a pris fin aux alentours de 12h15.

Signature des audité : Signature des auditeurs :

3.7.2 Les tests sur le terrain

Les tests d'audit ont été faits à travers les travaux de vérification et les informations recueillies au niveau des services concernés qui nous ont permis de répondre aux objectifs spécifiques (Prévus dans notre programme de travail).

Les conclusions des tests sont consignées dans des « Feuilles de Tests »

Figure N° 17 : Feuille de test N°1

Code Mission : 17 –P-010-SGE-RHU
Date : 04/10/2017
Réalisé par : D.M
Document validé par : H.T

Direction Audit et Conformité

Feuille de test N°1 (FT-220-x-1-1)

Objectif

S'assurer de la conformité de la stratégie inhérente à la formation et apprentissage à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure) .

Modalités d'exécution du test

Vérifier l'existence d'une politique ou d'une stratégie de processus de formation et apprentissage(PFA) ;

Vérifier l'implication et l'engagement de la direction dans la définition d'une stratégie claire de processus de formation et apprentissage(PFA).

Résultats

Les différents entretiens ont confirmés l'existence de politique de processus de formation et apprentissage (PFA) et d'une stratégie claire qui peut orienter les pratiques de processus de formation et apprentissage(PFA).

Selon le responsable du processus de formation et apprentissage(PFA) conformément à la disposition de la circulaire d'application N°2.01R4 du manuel de gestion d'entreprise, le processus de formation et apprentissage(PFA) est mis en avant par le groupe SH. L'organisation et le pilotage nécessaire au bon fonctionnement de cette entité existe.

Page 1/2

Conclusions

Existence de la conformité de la stratégie inhérente à la formation et apprentissage à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure) ;

L'adéquation des orientations stratégiques retenues par SPE et DRH par rapport à la politique de l'entreprise en termes de formation et d'apprentissage ;

La formation et l'apprentissage est parmi les preuves d'une présence de politique claire de processus de formation et apprentissage (PFA) pour orienter et tracer les objectifs de développement des connaissances et de les convertir en compétences.

Figure N°18 : Questionnaire d'audit

Mission : 17 –P-010-SG-RHU
Date : 04/10/2017
Réalisé par : M.I, D.M et K.T ;
Revue par : T.H ;

Questionnaire d'audit

QESTIUONNAIRE D'AUDIT				
But	S'assurer de la conformité de la stratégie inhérente à la formation à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure).			
Type audit	Audit interne			
Domaine à auditer	RHU			
Date de la visite d'audit	04/10/2017			
Auditeur(s)	M.I / D.M / K.T			
Audité	X	Fonction	Supérieure de l'organisme de processus formation et d'apprentissage(PFA)	
Référentiel documentaire	Gestionnaire des Ressources Humaines Circulaire d'application N°2.01R4 du manuel de gestion d'entreprise Modalités Pratiques d'Application(MPA) ISO 9000 (Normes de qualité)			

Questions	O	N	V	C
< Questions >	<x>			
Existe-t-elle une politique ou une stratégie de processus formation et d'apprentissage(PFA) dans l'entreprise ?	X		x	Existe.
Existe-t-il un processus de réalisation de formation et d'apprentissage ?	X		x	Existe.
Le processus formation et d'apprentissage(PFA) fait partie de la politique RHU ?	X		x	Fonctionnement perfectionné.
La politique RHU intègre les orientations stratégique de la formation et apprentissage ?	X		x	L'adéquation des orientations stratégiques par rapport à la politique de l'entreprise en termes de formation et d'apprentissage.
O : oui, N : non, V : à Vérifier, C : Constat				

Source : élaboré par nous-mêmes

Figure N° 19 : compte-rendu de l'entretien d'audit

Code Mission : 17 –P-010-COM-RHU
Date : 04/10/2017
Réalisé par : D.M
Document validé par : H.T

Direction Audit et Conformité

220-Compte-rendu de l'entretien d'audit

L'entretien c'est tenu le 04/10/2017 De 10h00 à 11h00 dans la salle de réunion.

Objectif de l'entretien :

S'assurer de la conformité de la stratégie inhérente à la formation à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure).

Résultat :

L'existence de politique de processus de formation et apprentissage (PFA) et d'une stratégie claire qui peut orienter les pratiques de processus de formation et apprentissage(PFA).

Le processus de formation et apprentissage(PFA) est mis en avant par le groupe SH. L'organisation et de pilotage nécessaire au bon fonctionnement de cette entité existe.

Conclusion :

La stratégie inhérente à la formation en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure) est conforme à la stratégie de l'Entreprise.

Figure N°20 : Feuille de teste N°2

Direction Audit et Conformité

Code Mission : 17 –P-010-SGE-RHU
Date : 07/10/2017
Réalisé par : K.T et M.I
Document validé par : T.H

220-Feuille de teste N°2 (FT-220-X-2-1)

Objectif

S'assurer du respect des procédures relatives à l'élaboration du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation.

Modalités d'exécution du test

- Vérifier l'existence d'une procédure formalisée décrivant le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage ;

- Décrire le processus d'élaboration du plan annuel de formation et d'apprentissage ;

- Vérifier l'existence d'un calendrier des travaux d'élaboration du plan de formation et d'apprentissage mis en place par la direction RHU arrêté dans la circulaire d'applications N°2.01 R4 du manuel de gestion de l'entreprise et de son respect.

Résultats

- L'existence d'une procédure formalisée décrivant le processus d'élaboration du plan de formation au niveau du DRH;

- l'existence d'un calendrier des travaux d'élaboration du plan de formation et d'apprentissage mis en place arrêté dans la circulaire d'applications N°2.01 R4 du manuel de gestion de l'Entreprise et de son respect.

Conclusions

Existence des procédures relatives à l'élaboration du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation sont respectées.

Figure N°21 : Feuille de teste N°3

220

Code Mission : 17 –P-010-SGE-RHU
Date : 08/10/2017
Réalisé par : M.I et D.M
Document validé par : T.H

Direction Audit et Conformité

220-Feuille de teste N°3 (FT-220-X-3-1)

Objectif

S'assurer de l'uniformisation des documents et de l'existence d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information par les différentes structures intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation.

Modalités d'exécution du test

- Examiner les documents servant de base pour collecter des informations inhérentes au PA de formation et apprentissage ;
- Vérifier l'existence d'un système automatisé d'élaboration, traitement et consolidation du plan de formation et apprentissage ainsi que du suivi des réalisations et tester sa fiabilité.

Résultats

- l'existence de documents et d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information transmise par les structures opérationnelles centrales et fonctionnelles dans le cadre de l'élaboration du plan de formation et apprentissage ;
- La rapidité dans la consolidation des données liées au plan de formation et apprentissage ;
- Maîtrise du planning prévisionnel d'élaboration du plan de formation et apprentissage.

Conclusions

- Canevas type disponibles élaborés par la DRH et transmise aux structures opérationnelles centrales et fonctionnelles (Automatisation du processus disponible) ;
- Homogénéisation des documents et supports utilisés dans l'élaboration de PA de formation et apprentissage, l'existence d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information transmise par les différentes structures intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation.

Figure N° 22 : Feuille de test N°4

220

Mission : 17 –P-010-SGE -RHU
Date : 10/10/2017
Réalisé par : M.I et D.M ;
Revue par : T.H.

Direction Audit et Conformité

Feuille de test N°4 (FT-220-X -4-1)

Objectif

S'assurer du respect des niveaux de contrôle et d'approbation dans les différentes étapes du processus d'élaboration et de l'exécution de plan de formation et apprentissage.

Modalités d'exécution du test

- Note circulaire définissant les délais de transmission et de réalisation du plan annuel
- Vérification du dispositif de contrôle interne
- Comparaison entre l'objectif attendu en matière de formation et apprentissage et le plan de formation et apprentissage.

Résultats

- L'existence d'un PA de formation et apprentissage détaillé par axe et par type de formation et apprentissage et qui est approuvé par le responsable habilité ;
- Les objectif sont adéquats par rapport au plan de formation et apprentissage ;
- Le dispositif de contrôle existe et il est efficace.

Conclusions

Respect des niveaux de contrôle et d'approbation dans les différentes étapes de l'élaboration et exécution du plan de formation et d'apprentissage.

Figure N°23 : Questionnaire d'audit

Mission : 17 –P-010-SG-RHU
Date : 12/10/2017
Réalisé par : M.I, D.M et K.T ;
Revue par : T.H ;

Questionnaire d'audit

Direction Audit et Conformité

QESTIUONNAIRE D'AUDIT

But	S'assurer du respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation			
Type audit	Audit interne			
Domaine à auditer	DC RHU			
Date de la visite d'audit	11/10/2017			
Auditeur(s)	M.I / D.M / K.T			
Audité	X		Fonction	Supérieure de l'organisme de la formation et d'apprentissage ?

Questions	O	N	V	C
Existe-t-elle une procédure de suivi des réalisations en termes de formation et apprentissage ?	X		x	Existe
Est-ce que chaque dépassement est justifié et révise	x		x	Existence de pièces justificatives et révision des dépassements si possibles
Est-ce que chaque les écarts négatives sont justifier et validés par la hiérarchie habilitée	x		X	Existence de justification et de validation
Est-ce-que chaque dépassement fait l'objet d'une approbation par l'autorité habilitée ?	x		x	Existence d'approbation
Existe-t-il une date butoir ?	x		x	Existence
O : oui, N : non, V : à Vérifier, C : constatation ire				

Source : élaboré par nous-mêmes

Figure N°24 : Compte-rendu de l'entretien d'audit

Mission : 17 –P-010-COM-RHU
Date : 12/10/2017
Réalisé par : M.I, D.M et K.T ;
Revue par : T.H ;

Direction Audit et Conformité

Compte –rendu de l'entretien d'audit (CRU 220-Z-2-1)

L'entretien c'est tenu le 19/10/2017 de 10h00 à 11h00 dans la salle de réunion

Objectif de l'entretien

S'assurer du respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation.

Résultat

- Existence une procédure de suivi des réalisations en termes de formation et apprentissage ;
- Chaque opération de formations et apprentissage engagées est budgétisée ;
- Chaque dépassement fait l'objet d'une approbation par l'autorité habilitée ;
- Chaque dépassement est justifié et révise selon ca possibilité ;
- existence d'une date butoir pour pouvoir terminer le plan de formation est d'apprentissage ;
- Existence de justification et de validation des écarts négatives.

Conclusion

Respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation en termes de paramètres et des délais.

Figure N°25 : Feuille de test N°5

220

Mission : 17 –P-010-SGE-RHU
Date : 15/10/2017
Réalisé par : K.T et D.M ;
Revue par : T.H

Direction Audit et Conformité

Feuille de test N°5 (FT-220-X -5-1)

Objectif

S'assurer de l'existence d'un système de reporting et de consolidation performant et répondant aux besoins en termes d'informations et de suivi des réalisations de plan de formation et apprentissage

Modalités d'exécution du test

- Vérifier qu'un système de reporting en termes de réalisations est mis en place ;
- S'assurer de la fiabilité des informations transmise par les structures centrales, opérationnelles et fonctionnelles à la DRH ;
- Examiner les documents servant de base pour collecter des informations inhérentes aux réalisations en matière de formation et apprentissage. Et de leur conformité aux canevas type arrêtés par DRH.
- S'assurer de l'existence d'un Tableau de bord (canevas uniformisés) et de la pertinence des indicateurs retenus.

Résultats

- Existence d'un système de reporting pour la réalisation du plan de formation et apprentissage ;
- les informations reportées sont fiable et vérifiées et l'information récollette sont conforme aux canevas de la DRH ;
- Existence d'un tableaux de bord pour vérifier les indicateurs de réalisation du plan de formation et apprentissage.

Conclusion

Existence d'un système de reporting et de consolidation performant et répondant aux besoins en termes d'informations et de suivi des réalisations de plan de formation.

Figure N° 26 : Feuille de test N°6

220

Direction Audit et Conformité

Mission : 17 –P-010-SGE-RHU
Date : 17/10/2017
Réalisé par : M.I;
Revue par : T.H ;

Feuille de test N°6 (FT-220-X-6-1)

Objectif

S'assurer de l'existence d'un mode d'évaluation performant de la formation et apprentissage

Modalités d'exécution du test

– Vérifier que chaque action de formation et apprentissage réalisée est suivie par une évaluation de l'organisme formateur établie par la DRH ;
– Vérifier que les termes du contrat de formation et apprentissage ont été respectés ;
– Vérification des évaluations faites par le bénéficier de la formation et apprentissage.

Résultats

- Existence d'évaluations à chaud qui sont distribué par la DRHU aux bénéficiaires de la formation et apprentissage pour vérifier la qualité de la formation et leur degré d'apprentissage ;
- Existence d'évaluations à chaud et a froid qui sont distribué par la Direction aux responsables des bénéficiaires de la formation et apprentissage pour vérifier la qualité de la formation et leur degré d'apprentissage ;
- Réalisations des évaluations établies par la DRHU pour l'organisme de formation et apprentissage ;
- Application des dispositions des clauses contractuelles en cas de non pas respect des termes du contrat.

Conclusions

L'existence d'un mode d'évaluation performant de la formation et apprentissage.

Figure N°27 : Feuille de test N°7

220

Direction Audit et Conformité

Mission : 17 -P-010-SGE- RHU
Date : 18/10/2017
Réalisé par : M.I, D.M et K.T ;
Revue par : T.H ;

Feuille de test N°7 (FT-220-X -7-1)

Objectif

S'assurer de l'existence d'un dispositif de suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage.

Modalités d'exécution du test

- Vérifier la durée de transmission des données relatives à la formation et apprentissage impactant la prise de décision dans des délais opportuns ;
- S'assure de respect de la procédure en vigueur ;
- Vérifier la présence d'informations liées à la formation et apprentissage ;
- S'assurer de l'exécution de plan de formation et d'apprentissage.

Résultats

- Mis en place des mesures correctives dans le cadre de la réalisation de la formation et d'apprentissage ;
- L'atteinte des objectifs de formation dans les délais impartis.

Conclusions

Des mécanismes sont mis en place pour le suivi de l'exécution du plan de formation et apprentissage.

Figure N°28 : Feuille de test N°8

سوناطراك
sonatrach

Mission : 17 -P-010-SGE- RHU
Date : 18/10/2017
Réalisé par : M.I, D.M et K.T ;
Revue par : T.H ;

Direction Audit et Conformité

Feuille de test N°8 (FT-220-X -8-1)

Objectif

S'assurer de la Mobilisation des compétences (capitalisation des connaissances appliquées)

Modalités d'exécution du test :

- Vérifier l'implication du personnel dans leur travail ;
- S'assure de respect des bonnes conditions de travail selon la loi et l'identité de l'entreprise ;
- Vérifier l'existence des systèmes de motivation et conservation de personnels.

Résultats :

- Mis en place d'un système de mobilisation et conversion de personnels via (les promotions, formations, congés payé, …) ;
- Implication du personnel dans le travail et même sur la vie sociale de l'entreprise ;
- respect des bonnes conditions de travail selon la règlementation et les procédures de l'entreprise.

Conclusions :

Des mécanismes sont mis en place pour mobiliser les compétences.

3.7.3 La réunion de clôture de phase de vérification

Figure N° 29 : Réunion de clôture de phase de vérification

230 sonatrach

Compte-rendu de la réunion de clôture de phase de vérification

Mission : N°17 –P-010-COM-RHU
Date : 21 /10/2017
Réalisé par : H.A ;
Revue par : T.H ;

Participants

Etaient présents :

Audité :

- Mr le Responsable de la formation et d'apprentissage ;
- Mr le responsable des recueilles des informations sur le besoin en formation et d'apprentissage ;
- Mr le responsable de l'organisation de la formation et d'apprentissage

Equipe d'Audit :

- Superviseur : H .A ;
- Chef de mission : H.T;
- Auditeur 1 :M.I ;
- Auditeur 2 :K.T ;
- Auditeur 3 :D.M.

Lieu et heure

- heure de réunion : à 14h.
- Lieu : Salle de Réunion.

Les différents points abordés

- Rappel du rôle de l'audit et les objectifs de la mission,
- Présentation des constats qui ont été pré-validés avec les responsables audités,
- Prise en compte des éventuelles remarques de l'audité.

Conclusions

Après ouverture de la réunion, le Chef de Mission a rappelé la démarche afférente à la réalisation d'une mission D'audit ainsi que les objectifs généraux qui lui ont été assigné et a présenté les constats d'audit. D'une manière générale, les résultats d'audit, suivant les tests réalises, sont concluant.

A la fin de la réunion, les Audités présents ont remercié, à leur tour, l'équipe d'audit pour leur professionnalisme et les clarifications apportées aux constats révélés.

La séance a été levée à 15H30.

Signature des audité : Signature des auditeurs :

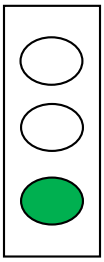
3.8 Rapport d'audit interne

Rapport d'audit du processus formation et apprentissage	1/5

Direction Audit et Conformité
Confidentielle

Rapport d'Audit Interne

Rapport d'audit du processus formation et apprentissage



Destinataire : Monsieur le Directeur xxx

Code mission : 17 –P-010-SGE-RHU

Octobre 2017

Rapport d'audit du processus formation et apprentissage	2/5

Important

Ce document est un rapport d'audit. Il matérialise le travail des auditeurs. Il est vivement recommandé

à ses destinataires de ne pas étendre sa diffusion car :

- Il contient des informations confidentielles ;
- Son style peut surprendre un lecteur non averti.

Un rapport d'audit n'est pas neutre : il analyse une situation, mais, comme un devis de réparation, il met l'accent sur les dysfonctionnements, pour faire développer des actions de progrès.

Il contient des recommandations. Une recommandation n'est pas une critique, elle n'implique pas de faute : c'est une amélioration proposée au responsable habilité à mener l'action. Il est en charge de développer et mettre en place une solution au problème soulevé : celle proposée ou une meilleure.

Rapport d'audit du processus formation et apprentissage	3/5

Synthèse:

La mission d'audit interne du processus formation et apprentissage, effectuée dans le cadre du plan annuel d'audit 2017 de la Direction Audit conformité (ADC), s'est déroulée du 26/09/2017 au 11/11/2017, la phase terrain ayant été réalisée. Du 5/10/2017 au 16/10/2017 au niveau du département formation et apprentissage.

Les objectifs d'audit étaient :

- S'assurer de la conformité de la stratégie inhérente à la formation et apprentissage à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure) ;
- S'assurer du respect des procédures relatives à l'élaboration du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation ;
- S'assurer de l'uniformisation des documents et de l'existence d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information par les différentes structures intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage ;
- S'assurer du respect des niveaux de contrôle et d'approbation dans les différentes étapes du processus d'élaboration des plans de formation et apprentissage et de sa notification ;
- S'assurer du respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation ;
- S'assurer de l'existence d'un mode d'évaluation performant de la formation et apprentissage ;
- S'assurer de l'existence d'un système de reporting et de consolidation performant et répondant aux besoins en termes d'informations et de suivi des réalisations de plan de formation et apprentissage.
- S'assurer de la Mobilisation des compétences (capitalisation des connaissances appliquées)

Rapport d'audit du processus formation et apprentissage	4/5

Notre opinion concernant l'évaluation du système de contrôle interne par cycle, se résumer comme suit :

Volet A : Elaboration du plan de formation :

- Existence de la conformité de la stratégie inhérente à la formation et apprentissage à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure) ;
- La stratégie inhérente à la formation à la stratégie d'Entreprise en matière de politique ressources humaines (axe de développement RH de la procédure) est conforme.
- L'existence d'un fonctionnement optimisé des différents intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation et apprentissage ;
- Procédures relatives à l'élaboration du plan de formation et apprentissage en termes
- de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation sont respectées ;
- Canevas type disponibles et Automatisation du processus disponible ;
- l'uniformisation des documents et de l'existence d'un système automatisé permettant le traitement aisé et rapide de l'information par les différentes structures intervenants dans le processus d'élaboration du plan de formation ;
- La structure concernée par l'élaboration du plan de formation et apprentissage réalise leur travail dans les temps et avec délicates ;
- Respect des niveaux de contrôle et d'approbation dans les différentes étapes de l'élaboration du plan de formation et d'apprentissage.

Rapport d'audit du processus formation et apprentissage	5/5

Volet B : Suivi réalisations et reporting :

- Respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation en termes
- de paramètres et des délais ;

- Respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de Formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation ;

- Existence d'un système de reporting et de consolidation performant et répondant aux besoins en termes d'informations et de suivi des réalisations de plan de formation ;

- L'existence d'un mode d'évaluation performant de la formation et apprentissage.

- L'existence de système de mobilisation des compétences des salaries.

Nous tenons à remercier les personnes contactées au cours de notre mission pour leur collaboration, leur disponibilité et leur aide dans la réalisation de nos travaux.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre nous avons tenté de mener une mission d'audit du processus formation et apprentissage au niveau de la SONATRACH tout en respectant la méthodologie d'une mission d'audit interne qui passe par trois principales phases à savoir : la phase de préparation, la phase de réalisation et la phase de conclusion.

La réalisation de cette mission d'audit nous a permis de faire le lien entre la théorie acquise au cours de notre cursus universitaire et la pratique de l'audit interne au niveau de la société SONATRACH.

Tout au long de notre travail, nous avons constaté que la société SONTRACH maitrise d'une façon performante le processus de l'apprentissage organisationnel. Cela à partir de l'audit de processus formation et apprentissage qui nous avons réalisé.

Ce cas nous a finalement permet de soutenir que la société SONATRACH a la capacité de convertir les connaissances en compétences c'est-à-dire de mettre les connaissances en actions ou de créer des compétences au sein de l'entité. Cela par la maitrise des phases du processus d'apprentissage :

- La création des connaissances ;
- La capitalisation et le partage des connaissances ;
- Application des connaissances (création des compétences) ;
- Capitalisation des connaissances appliquées (mobilisation des compétences).

Nous arrivons au terme de ce chapitre et nous souhaitons avoir pu montrer la pratique de la méthodologie de conduite d'une mission et les outils d'audit nécessaires au suivi du processus formation et apprentissage.

Conclusion Générale

La littérature sur l'apprentissage est vaste et présente cette métaphore organisationnelle au travers des multiples disciplines qui l'utilisent. Les champs de l'apprentissage sont nombreux mais les travaux qui s'y rattachent proposent une vision circonscrite de l'apprentissage dans certaines parties de l'organisation : la mémoire, le savoir, l'information, l'individu, les modes de réponses etc. Chacune des recherches apportent une pierre à l'édifice d'une meilleure compréhension du concept d'apprentissage.

Les résultats de cette recherche conduisent à éclairer les phénomènes d'apprentissage organisationnel. Nous avons constaté qu'il existait une grande variété de théories sur le sujet d'apprentissage, de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel et Connaissance, compétence comme capacité d'apprentissage.

Pour pouvoir atteindre la performance organisationnelle et être compétitif, mais aussi avoir le sens de l'adaptation pour survivre au changement de l'environnement quelle subit. L'entreprise cherche toujours à maintenir sa performance. Cela à partir de plusieurs disciplines qui impactent leur performance, parmi ces disciplines nous nous focalisons sur l'apprentissage organisationnel. Pour que l'entreprise devienne apprenante, il est primordial de maitriser le processus d'apprentissage et d'être sur le même profil de dimensions de l'apprentissage organisationnel.

L'entreprise apprenante cherche éternellement à développer des logiques d'apprentissage propre. Il est primordial de mesurer le niveau, d'analyser et de contrôler l'apprentissage, faisant appel à des systèmes de contrôle, de conseil et d'amélioration comme l'audit, qui repose sur une méthodologie bien déterminer par des référentiels et procédures qui comprennes tant précisément dans notre travail de recherche, les outils permettant de mesurer la perception de l'organisation, les caractéristiques et attributs de l'organisation apprenante, afin d'améliorer le processus d'apprentissage et de faire développer un modèle théorique de l'apprentissage organisationnel qui permet d'atteindre des objectifs spécifiques.

L'apprentissage organisationnel est un processus social d'interaction produisant de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire. C'est une démarche cognitive, un processus heuristique de compréhension et de créativité qui opère dans un nouveau schéma de connaissances. (Hypothèse 01 confirmé)

Mas aussi l'apprentissage organisationnel dans une entreprise est comme une acquisition de l'information sous toutes ses formes, quel que soit le moyen (connaissances, compréhension, savoir-faire, techniques) et pratiques qui va être transformé en compétences. Processus d'amélioration des actions grâce à des connaissances nouvelles permettant une compréhension approfondie de l'entreprise et de l'environnement. Processus par lequel les entreprises construisent, développent et organisent leurs connaissances en fonction de leurs actions et de leurs caractéristiques culturelles. Il peut être conçu comme la conversion des nouvelles connaissances acquises vers des compétences nouvelles et comme l'amélioration de compétences existantes. (Hypothèse 02 confirmé)

A cet effet, durant notre stage au sein de la société SONATRACH, nous avons peut avoir une idée sur le processus formation qui est l'un des facteurs facilitateur, influenceur et créateur de l'apprentissage organisationnel, nous avons peut monter que l'entreprise SONATRACH a des capacités d'apprendre à travers la formation en concentrons sur certains théories des acteurs comme Huber (1991),Garvin (1993) et Dodgson (1993) : « Processus par lequel les entreprises construisent, développent et organisent leurs connaissances en fonction de leurs actions et de leurs caractéristiques culturelles. (Hypothèse 03 confirmé)

Il peut être conçu comme l'acquisition de compétences nouvelles ainsi que comme l'amélioration des compétences existantes », qui sont éclairer le processus d'apprentissage à la dimension des connaissances et leur transfert en compétences ; en utilisant l'audit qui permet d'améliorer le fonctionnement de systéme de formation et apprentissage au sein de l'entité.

Bibliographie

Bibliographie

Les ouvrages

1. AMALBERTI. R, La conduite des systèmes à risque, P.U.F., collection Le travail humain, Paris, 2001.
2. ARGYRIS. CH et SCHÖN. D.A, Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique, Bruxelles, éd. De Boeck, 2002.
3. ARGYRIS. CH et SCHÖN. D.A, Théorie en pratique: Accroître le professionnalisme efficacité, éd. Jossey-Bass, San Francisco, Californie, 1974.
4. ARGYRIS. CH et SHONE. D, L'apprentissage organisationnel : perspective des théories d'action, 1978.
5. ARGYRIS. CH,Savoir pour Agir Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel, éd. DUNOD, Paris, 2003.
6. BARBIER. R, L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines, Paris, 1997.
7. BENGUE. M, Groupes concurrentiels perceptuels et choix stratégiques des entreprises, Perspectives en management stratégique, A. Noel, Tome 4, éd. Economica, Paris, 1997.
8. BOISOT. M.H, Espace d'information : un cadre d'apprentissage dans les organisations, les institutions et Culture, éd. Routledge, Londres, 1995.
9. BOJE. D, Storytelling organisationnel : les luttes des discours d'apprentissage organisationnel prémoderne, moderne et post moderne, éd. Management Learning, 1994.
10. BOUGON. M, WEICK. K.E et BINKHORST. D, Les cognitions dans les organisations : une analyse de la Utrecht Jazz Orchestra, éd. Administration Science Quaterly, 1977.
11. CHRISTINE. M, Réussir le changement, éd. Deboeck, Paris, 2008, P. 117.
12. COHEN. M. D, l'apprentissage organisationnel, éd. L. S. Sproull. 1996.
13. CYERT. R. M, MARCH. J. G, Théorie comportementale de l'entreprise, Prentice-Hall, éd. Englewood Cliffs, 1963.
14. DIXON. N, The organizational learning cycle: how we can learn collectively, éd. McGraw-Hill, Londres, 1995.
15. EDMONDSON. A et MOINGEON. B, De l'apprentissage organisationnel à l'organisation d'apprentissage, Apprentissage en gestion, 1998.
16. EPPLE. D, ARGOTE. L et DEVADAS. R, Courbes d'apprentissage organisationnel : Une méthode pour étudier intraplant transfert de connaissances acquises par l'apprentissage par la pratique. éd. Science de l'organisation. 1991.
17. FERNANDEZ. G, Les alliances stratégiques : une réponse structurelle aux pressions exercées par la mondialisation sur l'environnement des entreprises, éd. Montréal, 1995.
18. FILLOL. CH, L'entreprise apprenante : Le knowledge management en question ?, éd. L'Harmattan, Paris, 2009.
19. GILL. MC et SLOCUM. M, Désapprendre l'organisation, éd. Organizational Dynamics. 1993, vol. 22. N°02.
20. GILL. MC et SLOCUM. M, LEI D, pratique de management dans l'organisation de l'apprentissage, éd. Organiztional Dynamics. 1992, vol. 22, n°1.
21. HARRISON. R et KESSELS. J, Le développement des ressources humaines dans une économie du savoir: un point de vue organisationnel, éd. Palgrave Macmillan, New York, 2004.

22. HATCHUEL. A, Fondements des savoirs et légitimité des règles, citer dans REYNAUD. B, Les limites de la rationalité, tome 2. Les figures du collectif, éd. La découverte, 1997.
23. HUTCHINS. E, Organisation du travail par adaptation, éd. Organisation Science.
24. JACQUES. G, Les agencements organisationnels, citer dans Charue-Duboc Florence, Des savoirs en action. Contributions de la recherche en gestion, Paris, éd. L'Harmattan, 1995.
25. LOQUET. P, Sauver l'emploi et développer les compétences : le double enjeu de la gestion prévisionnelle des hommes et des emplois, éd. L'Harmattan, Paris, coll. « Dynamiques d'entreprises », 1992.
26. MARCH. J, Exploration et exploitation dans l'apprentissage organisationnel, éd. Organisation Science, 1991.
27. MICHAEL. P, l'avantage concurrentiel : comment devancer ces concurrents et maintenir son avance, éd. DONUD, Paris.
28. MOINGEON. Met RAMANANTSOA. B, savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel, éd. Broché, 2000.
29. NONAKA. I et TAKEUCHI. H, La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante, éd. De Boeck Supérieur, Paris, 1997.
30. NONAKA. I. Une théorie dynamique de la création des connaissances organisationnelles, éd Organisation Science, 1994.
31. PEDLER. M, BURGOYNE. J, BOYDELL. T, The Learning Company : Une stratégie pour le développement durable, éd. McGraw-Hill, Londres, 1991.
32. PIAGET. J. W, Logique et connaissance scientifique, éd. Gallimard, Paris, 1967.
33. PORAC. J. F et GRUEL. R, Avancées dans la cognition managériale et organisationnelle traitement de l'information, Vol. 6, Cognition, Connaissances et Organisations, 1991.
34. PUCIK. V, alliances stratégiques, apprentissage organisationnel et avantage concurrentiel, L'agenda de GRH, Gestion des Ressources Humaines.1988,vol.27, n°01.
35. SCHNEIDER. S et ANGELMAR. R, La cognition dans l'analyse organisationnelle : qui s'occupe du magasin?, éd. Organisation Studies, 1993.
36. SENGE. P. M et GAUTHIER. A, La Cinquième Discipline, L'art et la manière des organisations qui apprennent, éd. First, Paris, 1991.
37. SENGE. P. M, La cinquième discipline, éd. First, Paris, 1990.
38. SIMON. A. H, Rationalité bornée et apprentissage organisationnel, éd. Organisation Science, 1991.
39. STACEY. R. D, Gérer l'inconnaissable : les frontières stratégiques entre l'ordre et le chaos dans les organisations, éd. Jossey-Bass. San Francisco, aout1992.
40. STAEHLE. W. H et J. SYDOW, Management for shung I, de Gryter, Berlin/New York. 1991.
41. SVEIBY. K. E, Knowledge Management - La nouvelle richesse des entreprises - Savoir tirer profit des actifs immatériels de sa société, éd. Maxima, 2000, Paris.
42. TAVRIS. C et WADE. C, Introduction à la psychologie - Les grandes perspectives, Saint-Laurent, éd. Erpi, 1999.
43. WATKINS. K. E et J MARSIK. V, Sculpter l'organisation apprenante: Leçons de l'art du changement systémique, Jossey-Bass, San Francisco, 1993.
44. WITTORSKI. R, Analyse du travail et production des compétences collective, éd. L'Harmattan Paris1997, P. 198.

Articles

1. AOKI. M, Vers un modèle économique de l'entreprise japonaise, Journal of Economie Litterature. 1990, vol. 28.
2. BES. M.P, La capitalisation avec des connaissances. Principes, contextes et obstacles, annales des mines, N°54, 1998.
3. BOOTZ. J. P, Prospective et apprentissage organisationnel, Travaux et Recherche de prospective, n° 13, Futuribeles- LIPSOR-DATAR-Commissariat Général du plan, janvier 2001.
4. BRENNER. T, mémoire de maîtrise, document de travail, MIT 1998.
5. BROWN. J.S et DUGUID. P, Apprentissage organisationnel et communautés de pratique : Vers une vision unifiée du travail, de l'apprentissage et de l'innovation, Science organisationnelle, 1991.
6. DAVEL. E, et TREMBLAY. D-G, Formation et apprentissage organisationnel la vitalité de la pratique, Presse de l'Université du Québec 2011.
7. DAVENPORT. T. H. E, Processus Innovation : Réingénierie du travail par la technologie de l'information, Harvard Business SchoolPress, Boston, Massachusetts, 1993.
8. DIXON. N, Apprentissage Organisationnel : une revue de la littérature avec des implications pour les professionnels du DRH, Développement des ressources humaines trimestriel. 1992, vol. 03.
9. DUIZABO. S et GUILLAUME. N, La matrice SDH, une perspective de gestion pour les actifs immatériels, Congrès de l'AIMS, Lille, 1996.
10. ENGESTROEM. Y, Formation pour le changement. Londres : publications de l'OIT, 1995.
11. GARVIN. D. A, bâtiment d'apprentissage organisationnel, Harvard Business Review. 1993.
12. GARVIN. D.A, Construire une organisation apprenante, Harvard BusinesReview, juillet-août 1993.
13. GEUS. A. P, Planification de l'apprentissage, Harvard Business Review. mars-avril 1988.
14. GLAMBAUD. B et GILBERT. P, Gérer par les compétences. Pratiques. Enjeux et conditions d'efficacité, Etudes, Entreprise et personnel, 1999.
15. HAMEL. G, PRAHALAD. CK, Concurrence pour le futur, Harvard Business Review, vol. (4) 1994.
16. HARISON. H, Diagnostiquer les organisations : méthodes, modèles et processus d'apprentissage global, saga publication, 1986.
17. HUBER. G.P,L'apprentissage organisationnel : processus contributeurs et les littératures, Organisation Science, 1991
18. INGHAM. M, l'apprentissage organisationnel dans les coopérations, Revue française de gestion, janvier- février 1994.
19. INKPEN. A, création des connaissances grâce à la collaboration, California Management, La revue, vol 39, n° 01.
20. JEAN-FRANÇOIS. D, Sciences humaines: la grande histoire de la psychologie, septembre-octobre 2008.

21. JOHNSON. P. N. l, modèle mental: vers une science cognitive du langage, inférence et conscience, Harvard UniversityPress, Cambridge, Massachusetts, 1983.
22. KAPLAN. R. S, et NORTON. D. P, BalancedScorecard, Le BalancedScorecard: des mesures qui stimulent la performance», Harvard Business Review, 1992Jan-Fev.
23. KIM. D. H, Le lien entre l'apprentissage individuel et organisationnel, Sloan Management Review, 1993, vol. 35, n ° 01.
24. KOENIG. G, L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux, Revue Française de Gestion, n° 160, 2006.
25. KOLMAYER. E et PEYRELONG. M. F, Partage de connaissances ou partage de documents ?, ENSSIB-GRESI, 2002.
26. KOLMAYER. E et PEYRELONG. M. F, Partage de connaissances ou partage de documents ?, ENSSIB-GRESI, 2002.

27. LAVE. J et WENGER. E, Situé d'apprentissage, - périphérique légitime participation, Cambridge, Cambridge UniversityPress, 1991.
28. LEONARD. D. B, L'usine comme un laboratoire d'apprentissage, Sloan Management Review. 1992.
29. LEVITT. B et MARCH. J. G, apprentissage organisationnel, Revue Annuelle de Sociologie. 1988, vol. 14. Boeck Université, Bruxelles, 1997.
30. MARQUARDT. J.M et REYNOLDS. A, Une organisation apprenante mondiale, gagnant un avantage concurrentiel grâce à l'apprentissage continu, Irwin Professional Publishing, New York, 1994.

31. NELSON. R et WINTER. S, Une théorie évolutionniste du changement économique, la presse Belknap de l'Université Harvard, 1982.
32. NELSON. R et WINTER. S. G, Théorie du changement économique, Cambridge Massachusetts. La presse Belknap de Harvard UniversityPress, 1982.
33. NEVIS. C. E, DI BELLA. A.J, GOULD. J. M, Comprendre les organisations comme système d'apprentissage, Sloan Management Review, vol.36, n ° 2, 1985.
34. NEVIS. E. C, DI BELLA et J. M. GOULD, Comprendre l'organisation comme des systèmes d'apprentissage, Sloan Management Review, vol. 36, n°02,1995.
35. NEVIS. E.C, Organisations comme système d'apprentissage, MIT WorkingPaper. 1993.
36. NEVIS. E.C, Organisations comme système d'apprentissage, MIT WorkingPaper. 1993.
37. NONAKA. I, TAKEUCHI. H, La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante, Cambridge UniversityPress, 1991.
38. NYSTROM. P et STARBUCK. W, Manuel de conception organisationnelle, Oxford UniversityPress, 1981.
39. SCHEÏN. E. H, Plaidoyer pour une conscience renouvelée de ce qu'est la culture organisationnelle, citer dans R. TESSIER et Y. TELLIER, Pouvoirs et cultures organisationnels: Presses de l'Université du Québec, 1991.
40. SCHEIN. E. H, Comment les organisations peuvent-elles apprendre plus vite ? Le défi d'entrer dans la salle verte, Sloan Management Review, Sloan Management Review, 1993.
41. SENGE. P, Le nouveau leader du travail : construire l'organisation d'apprentissage, Sloan Management Review, vol. 32. 1990.
42. SHRIVASTAVA. P, Une typologie des systèmes d'apprentissage organisationnel, Journal of Management Studies.

43. SKINNER. B. F, The Technology of Teaching. New York : Appleton Century Croft, Traduction Française 1968 : La révolution scientifique de l'enseignement. Bruxelles : Dessart, 1968.
44. SMITH. E et LYLES. M.A, introduction des bassins versants de l'apprentissage organisationnel et de la gestion des connaissances, dans le Blackwell Handbook of Organisation Learning and Knowledge, Easterby. MPV. E .SMITH et M.LYLES, Blackwell Oxford, 2003.
45. THOMPSON. M et WALSHAM. G, Mettre la gestion des connaissances en contexte. Journal of Management Studies, à paraître, 2004.
46. TOMASSINI. M, Audit des processus d'apprentissage organisationnel, Forum Européen pour le développement de la gestion, Forum 96/3, 1996.
47. TREMBLAY. M, SIMARD. G, CHENEVERT. D, DOUCET. O et LAPAME. M, Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel. Gestion, vol .30. n°2. 2005.
48. ULRICH. D et JICK. T, Bâtiment d'apprentissage à fort impact et capacité d'apprentissage à diffusion, Organizational Dynamics. 1993, vol. 22. n ° 02.
49. VALERIE-INES.D. L. V, L'apprentissage organisationnel : perspectives théoriques, Les Cahiers Français, n° 287, juillet – août 1998.
50. VYGOTSKI. L.S, l'effondrement de la prise de sens dans les organisations : la catastrophe de Man Gulch, vol 38.
51. WALSH. J.R, UNGSON. G.R, Mémoire organisationnelle, Académie de gestion Revue, vol. 16, n ° 1, 1991.
52. WEICK. K.E et ROBERTS. K.H, L'esprit collectif dans les organisations : une interaction attentive sur les plates-formes de vol, Administrative Science Quaterly, Vol. 38.
53. YVON. P et DURANCE. PH,Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ?, Cahier de recherche du LIPSOR. 2004, hal-00509672.

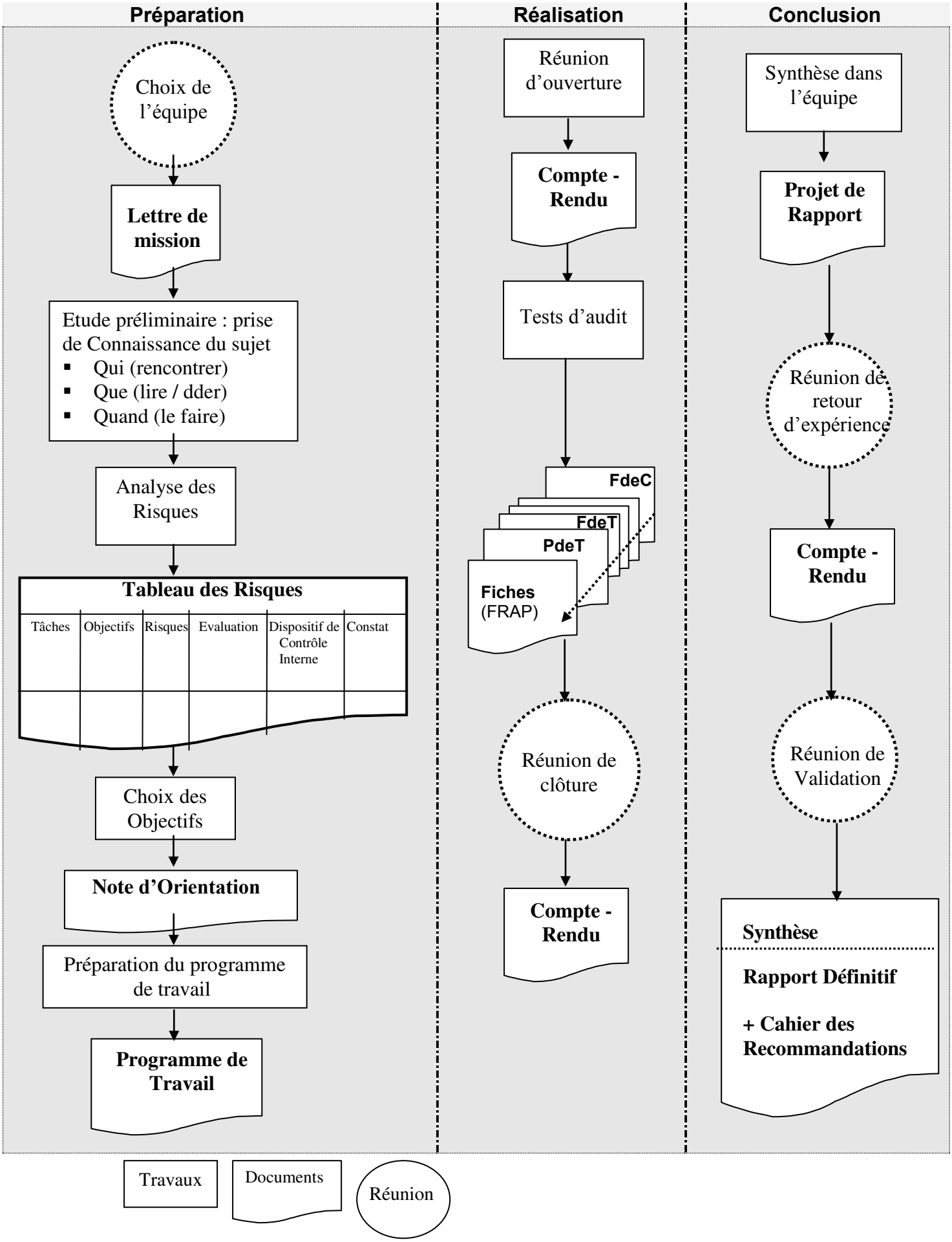
Thèse et cours

1. BELHOUCIN. H, Réflexion sur l'organisation apprenante dans un contexte de changement, thèse de magister université mouloud Mammeri.
2. BOOTZ. J-P, Management des connaissances, Communautés de pratique, Expert, Prospective, GRH.
3. BOOTZ.J-F, Travaux et Recherches de Prospective - n°13 sur les Prospective et apprentissage organisationnel.
4. FREDERIC. L, Processus d'apprentissage organisationnel et partages de Compétences _a l'occasion d'une fusion, HAL archives-ouvertes, 2000.
5. G. LAYOLE, l'évaluation et l'audit de formation : enjeux et méthodes, Support de cours, DESS GRH CESAG, 2003.
6. LAYOLE. G, l'évaluation et l'audit de formation : enjeux et méthodes, Support de cours, DESS GRH CESAG, 2003.
7. SAINTY. F Mutuelles de santé et nouveaux contextes d'action : une approche par le modèle ressources – compétences, Thèse Université de Nice Sophia-Antipolis, 2001.
8. SANDELANDS. L.E et STABLEIN. R.E, Le concept d'esprit organisationnel, Recherche en Sociologie des organisations.
9. Université de Lyon Gestion des connaissances Dans le cadre du cours cognition et connaissances De Mr Alain Mille Réalisé par : SERROUR BELKACEM et DJOUADI SLIMANE.

10. YVON. P, management de la connaissance, un modèle organisationnel ?, archive ouverte, France 2005.

Annexes

ANNEXE 01 : DIAGRAMME D'UNE MISSION D'AUDIT INTERNE



ANNEXE 02 : MODELE DE LETTRE DE MISSION SONATRACH

Monsieur Intitulé du poste

Direction Audit Groupe

N°_____/GPS/AP…/ADG/2017 Alger/Arzew/Skikda/Hassi Messaoud, le

Objet : Mission d'audit

Dans le cadre de l'exécution du plan d'audit interne, arrêté au titre de l'exercice 201X, nous vous informons qu'une mission d'audit portant sur thème est prévue par la Direction Audit (Associations & Filiales & International, Pôle Centre, Ouest, Est, Sud), au niveau de la structure du jj/mm/201x au jj/mm/201x.

Cette mission, supervisée par Nom et Prénoms, Fonction sera conduite par M/Mme/Mlle Noms et Prénoms, Chef de mission, accompagné(e) de Noms et Prénoms des auditeurs.

Les objectifs assignés à cette mission consistent, entre autres, à :

- s'assurer xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ;
- apprécier xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ;
- vérifier xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx ;

A ce titre, nous vous saurions gré de bien vouloir faire prendre les mesures nécessaires pour :

- mettre à la disposition des auditeurs les documents et les moyens requis pour le bon déroulement de la mission ;

- prévoir leur prise en charge en matière de transport, d'hébergement et de restauration (cas des missions en déplacements)

Salutations distinguées.

Le Directeur Audit

Nom et Prénom

Copie : autres destinataires le cas échéant

سوناطراك

sonatrach

Tableau des Risques

Thème :

Date :

Document réalisé par :

Revu par :

Tâches	Objectifs	Risques	Evaluation (Risque faible, moyen ou fort)	Conséquences	Dispositif de contrôle interne	Constat

ANNEXE 03 : TABLEAU DES RISQUES

ANNEXE 04: NOTE D'ORIENTATION

DESTINATAIRES : COMMANDITAIRE
DE L'AUDIT (STRUCURE DE L'AUDIT)

DIRECTION

Date :

NOTE D'ORIENTATION

Conformément au plan d'audit, (ou suite à .....) et après étude préliminaire auprès de l'entité auditée, la présente note est destinée à vous informer de l'orientation que nous donnons à la mission.

Mission : (intitulé)
Code mission :

Objectifs généraux : (ex. sécurité des actifs, fiabilité des informations, respect des règles et directives, optimisation des ressources...)

Objectifs spécifiques :

Champ d'action :

ANNEXE 05 : FEUILLE DE TEST

Thème :

Date :

Document réalisé par :

Revu par :

Feuille de test : TEST N°

Réf. / Commentaires

Objectif :

Modalités d'exécution du test :

Résultats :

Conclusions :

ANNEXE 06 : Questionnaire d'audit

Thème :

Date :

Document réalisé par :

Revu par :

	QESTIUONNAIRE D'AUDIT			
But	S'assurer du respect des procédures relatives au suivi des réalisations du plan de formation et apprentissage en termes de paramètres et délais ainsi que leur vulgarisation			
Type audit	Audit interne			
Domaine à auditer	xxxxxxxxxxxxx			
Date de la visite d'audit	xxxxxxxxxxxxx			
Auditeur(s)	xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx			
Audité	X	Fonction	x	

Questions	O	N	V	C

oui, N : non, V : à Vérifier, C : constatation ire

Table des matières

Table Des Matières

Remerciement
Dédicace
Les Abréviations
Liste des tableaux
Liste des Figures
Liste des annexes
Sommaire

Introduction Générale

Chapitre 1 : Approches conceptuelles de l'apprentissage organisationnel
Introduction……...14

Section 1 : Vision globale sur le phénomène d'apprentissage organisationnel
1.1. Apprentissage organisationnel ……15
1.1.1 Mémoire et apprentissage ……17
1.2 Approches clés de l'apprentissage ……..……..19
1.2.1 Evolution, régulation et régénération ……...19
1.2.2 Behaviorisme et cognitivisme ……20
1.2.3 Description et prescription……...….22
1.2.4 Théorie d'action et théories d'usage…….22
1.2.5 Dualité savoirs tacites – savoirs explicites…….……...25
1.3 Niveaux d'apprentissage ……..27
1.3.1 Au niveau individuel ……27
1.3.2 Au niveau organisationnel : apprentissage et adaptation……..27

Section 2 : **De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel**
2.1 Apprentissage individuel et apprentissage organisationnel……...…...29
2.1.1 Apprentissage individuel …….…....30
2.2 Les mécanismes de passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel…….....32
2.2.1 Deux processus complémentaire……..……..33
2.2.2 De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel……..34
2.2.3 Apprentissage individuel, collectif et organisationnel …….34
2.3 L'organisationnel de l'apprentissage……35
2.3.1 La dimension sociale et collective de l'apprentissage……..37
2.3.2 Apprentissage organisationnel et connexionnisme……...38

Section 3 : **Apprentissage organisationnel autour de trois démontions (objectifs, structures, sources)**
3.1 Les objectifs de l'apprentissage……39
3.1.1 L'amélioration incrémentale……...……..40
3.1.2 L'amélioration radicale…….……...42
3.2 Structure temporelle de l'apprentissage……..……..……45
3.2.1 Apprendre à partir de l'expérience passée……46
3.2.2 Apprendre à partir de présent……48
3.2.3 L'apprentissage orienté vers le futur……....50
3.3 Les sources d'apprentissage……..52

3.3.1 Apprendre à partir de l'extérieur…….....53
3.3.2 Apprendre par soi-même…….....56
Conclusion ……58

Chapitre 2 : audit, levier d'amélioration des capacités d'apprentissage

Introduction……..60

Section 1: les outils d'audit des capacités d'apprentissages
1.1 Les outils permettant de mesuré les perceptions de l'organisation…...……....61
1.1.1 Choix de l'outil permettant de procéder à la mesure des perceptions de l'organisation……61
1.1.2 Le Capability Snapshot^{TM} et le modèle HALO…….……63
1.2 Les caractéristiques et attributs de l'organisation axée sur les capacités d'apprentissage……..65
1.2.1 Le travail d'équipe et l'apprentissage en équipe…….....66
1.2.2 La pensée systémique et les modèles mentaux……..66
1.2.3 Flux de communication verticale et horizontal……68
1.2.4 Education et formation pour tous les membres de l'organisation……69
1.2.5 Un système de récompense et de valorisation de l'apprentissage et des comportements……..70
1.2.6 L'amélioration continue……71
1.2.7 Flexibilité des stratégies et des employés……71
1.2.8 Hiérarchie décentralisée et management participatif……...…72
1.2.9 Laboratoires d'expérience et l'expérimentation constante……...72
1.2.10 Les systèmes d'évaluations des compétences…….....73
1.2.11 Relations avec la clientèle……...73
1.3 Les facteurs facilitateurs et influençant l'apprentissage dans les organisations…….....74
1.3.1 Les facteurs facilitateurs d'apprentissage …….……...74
1.3.2 Les caractéristiques qui peuvent influencer l'apprentissage organisationnel…….….75

Section 2: Connaissance, compétence comme capacité d'apprentissage
2.1 La connaissance organisationnelle et la gestion des connaissances……79
2.1.1 La connaissance organisationnelle…….....79
2.1.2 Gestion des connaissances…….....83
2.2 Les compétences…….....86
2.2.1 La compétence est une qualification professionnelle……....86
2.2.2 Management des compétences…….....87
2.2.3 Compétences organisationnel en management……..87
2.2.4 L'analyse managériale des compétences organisationnelle……..88
2.3 Capacité d'apprentissage……..……..…….....90

Section 3 : **l'apport de l'audit pour les capacités d'apprentissage**
3.1 Les phases du processus des capacités d'apprentissage……....92
3.1.1 La création des connaissances ….....93
3.1.2 La capitalisation et le partage des connaissances… ……..……...93
3.1.3 La conversion des connaissances en compétences….....94
3.1.4 Mobilisation des compétences……...95
3.2 L'apport de l'audit pour l'amélioration des capacités d'apprentissage…….96

3.2.1 Audit de création des connaissances…….……96
3.2.2 Audit de capitalisation et de partage des connaissances……100
3.2.3 Audit de conversion des connaissances en compétences ……101
3.2.4 Audit de mobilisation des compétences……...102
3.2.5 Référentiel normatif d'audit du processus des capacités d'apprentissage...103
3.3 L'impact de l'audit de la formation sur l'apprentissage organisationnel……104
3.3.1 Le contexte de la formation et le défi de l'apprentissage……....105
3.3.2 Formation pour développer une culture d'apprentissage…….....106
3.3.3 La formation pour le défi d'adaptation au changement……...107
3.3.4 Les pratique de formation, facteurs de mobilisation……...108
3.3.5 Audit de la formation, levier de l'apprentissage organisationnel……....110
Conclusion ……111

Chapitre 3 : audits du processus formation et apprentissage au sien de la SONTRACH
Introduction ……113

Section1 : **Présentation de la société SONATRACH**
1.1 Historique de la société SONATRACH…….....…114
1.2 Mission de SONATRACH ……116
1.3 Organisation Générale de la SONATRACH ……..117
1.3.1 La Direction Générale ……117
1.3.2 Les Structures Fonctionnelles……..118
1.3.3 Les Activités Opérationnelles……..118
1.4 La Direction Audit et Conformité……121
1.4.1 Historique et Présentation de la Direction Audit et Conformité.....121
1.4.2 Mission de la Direction Audit Conformité……..123
1.4.3 L'organisation de la Direction Audit et Conformité……...123

Section 2 : La conduite d'une mission d'audit chez SONATRACH
2.1 Objectif d'une mission d'audit ……...127
2.2 Responsabilité……127
2.3 Etendue ……...127
2.4 Référence ……...127
2.5 Description ……..……..127
2.5.1 Préparation de la mission d'audit……...……..128
2.5.2 Réalisation de la mission d'audit……133
2.5.3 Conclusion de la mission d'audit……136

Section 3 : Etude de cas : Audit du processus formation et d'apprentissage au sien de la société SONATRACH
3.1 Codification de la mission et Indexation du dossier de la mission…….....138
3.1.1 Codification de la mission ……..138
3.1.2 Indexation du dossier de la mission……139
3.2 Déclanchement de la mission……..140
3.3 Nature de l'audit……..140
3.4 Objectif de l'audit……140
3.5 Référence…….....142
3.6 Préparations de la mission……...143
3.6.1 Choix de l'équipe d'audit……143

3.6.2 Lettre de mission……..143
3.6.3 L'étude préliminaire…….....145
3.6.4 Prise de connaissance……...145
3.6.5 Entretien avec le management de l'entité auditée…….....146
3.6.6 Tableau des risques ……148
3.6.7 Note d'orientation……...153
3.6.8 Préparation du programme de travail……..153

3.7 Phase de réalisation……157
3.7.1 Réunion d'ouverture……157
3.7.2 Les tests sur le terrain…….....158
3.7.3 La réunion de clôture de phase de vérification……171
3.8 Rapport d'audit interne ……..172
Conclusion …….....177

Conclusion générale
Bibliographie
Annexes