

Validité du concept de « capacité d'apprentissage organisationnel » dans le contexte des équipes de projets d'aide publique au développement

Ababacar MBENGUE

Laboratoire REPONSE

Université de Reims & Reims Management School

57bis rue Pierre Taittinger, 51096 Reims - France

Tel : +33 326 91 87 31 – Courriel : ababacar.mbengue@univ-reims.fr

Seydou SANÉ

Laboratoire REPONSE

Université Gaston Berger

Sant-Louis, Sénégal

Résumé

Cet article examine la validité du concept de capacité d'apprentissage organisationnel dans le contexte des équipes de projets d'aide publique au développement. Bien que ce concept de capacité d'apprentissage organisationnel ait fait l'objet d'un grand nombre de travaux aussi bien théoriques qu'empiriques (Goh et Richards, 1997 ; Jerez-Gomez, 2005 ; Chiva et al., 2007 ; Alegre et Chiva, 2008), peu de travaux ont examiné sa validité. En particulier, il a toujours été considéré comme unidimensionnel. Or, l'utilisation d'une méthode statistique appropriée (analyse factorielle) montre que la capacité d'apprentissage organisationnel est, en fait, un construit multidimensionnel. L'article se poursuit sur une discussion des implications théoriques et méthodologiques d'un tel résultat.

Mots-clés : capacité d'apprentissage ; apprentissage organisationnel ; aide publique au développement ; méthodologie quantitative

INTRODUCTION

Le champ de l'aide publique au développement apparaît davantage occupé par les économistes que par les gestionnaires. C'est ainsi que parmi les nombreux travaux consacrés à ce thème, peu ont étudié spécifiquement la gestion des projets (Themistocleous et Wearne, 2000) alors que ces derniers sont le véhicule privilégié de l'aide publique au développement (Crawford et Bryce, 2003). Pourtant, dans leurs efforts de changements et d'amélioration de la vie des populations pauvres, les agences finançant les projets et les structures d'exécution des projets font face à un nombre important de problèmes inscrits dans des contextes très complexes, comportant souvent une large part d'imprévisibilité. On peut aisément imaginer que, dans un tel contexte de complexité, le succès des projets de développement est largement fonction de la qualité des pratiques managériales en cours. En particulier, il peut sembler opportun d'explorer conceptuellement et empiriquement le rôle de ces pratiques managériales sur le succès des projets d'aides publique au développement.

Par ailleurs, il se trouve précisément que l'apprentissage organisationnel est de plus en plus considéré comme un élément essentiel de l'amélioration de la performance et de l'impact des projets d'aide publique au développement (PNUD, 2008). Dès lors, le renforcement de la capacité d'apprentissage organisationnel qui est définie comme l'ensemble des pratiques managériales et organisationnelles qui facilitent le processus d'apprentissage (Goh et Richards, 1997 ; Chiva, 2004), apparaît comme un élément crucial dans la gestion des projets d'aide publique au développement. L'objectif de cette recherche est précisément d'évaluer la validité du concept de capacité d'apprentissage organisationnel dans un champ qui, jusque-là, a été peu exploré par les gestionnaires : les projets d'aide publique au développement.

Par ailleurs, il apparaît que l'essentiel des travaux sur l'apprentissage organisationnel porte sur la signification et le contenu du concept (Charreire-Petit, 1996 ; Tsang, 1997 ; Gomez, 1998) sans que les travaux de validation empirique soient courants (Chaston *et al.*, 2001). En d'autres termes, on trouve dans la littérature existante de nombreuses définitions et caractérisations de la capacité d'apprentissage organisationnel mais il apparaît que, malheureusement, peu d'attention a été porté aux propriétés des mesures utilisées pour opérationnaliser la capacité d'apprentissage organisationnel. En particulier, les auteurs ont généralement présenté la capacité d'apprentissage organisationnel comme un concept unidimensionnel. En conséquence, ils ont continué de présenter la capacité d'apprentissage organisationnel et d'en proposer des opérationnalisations sans recourir aux tests qui

permettraient d'évaluer la dimensionnalité, la fiabilité et la validité de telles opérationnalisations. Or, il est clair que l'absence d'une évaluation systématique de l'adéquation des mesures réduit considérablement la crédibilité des résultats obtenus, ce qui a pour conséquence de rendre discutable toute considération normative –par exemple des implications managériales– qui serait dérivée de tels résultats.

La présente recherche veut aller plus loin que les travaux antérieurs (Goh et Richards, 1997 ; Jerez-Gomez, 2005 ; Chiva *et al.*, 2007 ; Alegre et Chiva, 2008) en examinant la validité du concept de capacité d'apprentissage organisationnel. Elle comprend deux grandes parties. La première partie, théorique, contient une présentation de la base analytique du concept de capacité d'apprentissage organisationnel qui apparaît comme un concept multidimensionnel. La seconde partie, empirique, présente la méthodologie de collecte et d'analyse des données, les résultats obtenus ainsi qu'une discussion des implications de la recherche.

1. CADRE THEORIQUE

La pertinence du concept de capacité d'apprentissage organisationnel dépend fondamentalement de la qualité de son schéma d'opérationnalisation. A la suite de Schwab (1980), Venkatraman et Grant (1986) affirment que la recherche peut être perçue en termes de deux courants de base qui sont liés : le courant substantif et le courant de la validation des construits (ou de leur mesure). La recherche substantive étudie les relations entre les construits théoriques -les concepts- alors que la recherche de validation des construits se focalise sur l'examen des relations entre les construits théoriques et leurs mesures empiriques. En particulier, cette dernière s'intéresse aux relations entre les mesures censées refléter un même concept donné. La validité d'un concept représente la mesure dans laquelle une opérationnalisation reflète le concept qu'elle est censée mesurer. La validité est d'autant plus forte que l'erreur de mesure est faible. Il est généralement admis par les chercheurs que la recherche substantive a été relativement privilégiée au détriment de la recherche de validation des construits et qu'il convient de rééquilibrer la balance (Hoskisson *et al.*, 1993; Venkatraman et Grant, 1986). Comme le note Venkatraman (1989: 945) « puisque les relations substantives dépendent fondamentalement des relations de mesure, il est nécessaire de reconnaître que la mesure des construits est au moins aussi importante que l'examen des relations substantives ».

1.1. Le concept de « capacité d'apprentissage organisationnel »

Nombre de théoriciens des organisations (Conner et Prahalad, 1996) affirment que les organisations créent de la valeur lorsqu'elles sont capables de générer et de mettre en pratiques des connaissances dans le cadre de leurs activités quotidiennes de travail. En conséquence, les organisations doivent développer des mécanismes organisationnels ou des pratiques qui supportent ou favorisent la création de la connaissance (Nonaka et Takeuchi, 1995). Ces mécanismes identifiés par la théorie relative à la création de la connaissance organisationnelle sont notamment la socialisation, l'internalisation et l'externalisation. Ils traduisent la conversion de la connaissance tacite en connaissance explicite et vice-versa, mais aussi le transfert de la connaissance entre les niveaux individuel, organisationnel et inter organisationnel. La création de la connaissance organisationnelle est subordonnée au développement de la connaissance individuelle dans l'organisation. En effet, dans des conditions favorables à l'apprentissage, l'interaction entre les expériences et les rationalités des différents individus dans l'organisation leur permet de construire leurs visions ou points de vue. Ces différents points de vue individuels ne seront organisationnels que s'ils sont articulés par le biais d'un processus de socialisation (Edmondson, 2002 ; Nonaka, 1994). De ce fait, l'interaction sociale déclenche le processus de création de la connaissance organisationnelle en permettant aux différents individus de partager leurs expériences et de construire à cet effet une confiance mutuelle entre eux. Le partage facilite la création d'une vision commune par les membres de l'organisation. Toutefois, ces interactions sociales ne doivent pas être confinées dans des limites organisationnelles (Hock-Hai *et al.*, 2006). En effet, les interactions avec les autres parties prenantes ont l'avantage de permettre aux membres de l'organisation, d'approfondir leur compréhension plus ou moins tacite de l'environnement. Une compréhension qui sera articulée et partagée dans l'organisation. Ainsi, la création de la connaissance organisationnelle apparaît comme un processus social continu qui se produit et impacte au niveau collectif. A ce propos, les théories relatives à la connaissance organisationnelle suggèrent la mise en place dans les organisations de mécanismes organisationnels ou managériaux pour favoriser la génération et l'application des connaissances dans le cadre des activités et processus de travail. Ces mécanismes organisationnels ou managériaux sont relatifs aux processus de socialisation, d'externalisation, de combinaison et d'internalisation mais aussi à l'ensemble des pratiques de gestion qui déterminent un climat propice à l'apprentissage organisationnel. Ainsi, ces pratiques de gestion constituent l'essence de la capacité d'apprentissage organisationnel. Cette

capacité d'apprentissage organisationnel permet à une organisation de créer de la valeur par la transformation efficace des intrants en produits (Grant, 1996). Une perspective qui nous permet, dans les lignes qui suivent, de proposer dans un premier temps une définition du concept de capacité d'apprentissage organisationnel et dans un second temps d'examiner les dimensions sur lesquelles on évalue ce concept.

Il faut d'emblée remarquer que le terme anglais de *capability* n'a pas d'équivalent en français, toutefois, le terme de capacité est celui qui rejoint le mieux sa définition. Le terme capacité tire son origine du latin *capacitas* et *capax* qui renvoie soit à l'idée de contenance soit à celle de l'aptitude, de l'habileté, de la faculté, de la force ou du pouvoir de réaliser quelque chose, de même qu'à la qualité de quelqu'un qui est en état de comprendre ou de faire quelque chose. C'est donc, cette deuxième acception du terme capacité que nous retenons ici. Elle concorde avec la définition du terme *capability*. Ainsi, posséder une capacité, c'est avoir l'habileté ou l'aptitude de réaliser une chose selon les objectifs que l'intention initiale avait définis. En d'autres termes, le concept de capacité remplit l'espace qui existe entre l'intention et le résultat en prenant pour acquis que le résultat est conforme à l'intention initiale. Par ailleurs, si le concept de capacité convient parfaitement à la description d'un individu, nous pouvons toutefois l'employer au niveau collectif ou organisationnel pour décrire l'aptitude d'une organisation à apprendre. En ce sens, la capacité d'apprentissage organisationnel peut être définie comme l'ensemble des pratiques managériales et organisationnelles qui facilitent le processus d'apprentissage (Goh et Richards, 1997 ; Chiva *et al.*, 2007 ; Alegre et Chiva, 2008) ou encore comme un ensemble de visions et de mécanismes qui contribuent à accroître la capacité d'une organisation à maintenir et à améliorer les performances (Ulrich *et al.*, 1994). De ces définitions, nous proposons notre définition du concept de capacité d'apprentissage organisationnel comme étant "*l'ensemble des pratiques managériales e/out organisationnelles qui facilitent le processus d'apprentissage organisationnel et contribuent à accroître les aptitudes d'une organisation à améliorer ses performances.*" Le concept de capacité d'apprentissage organisationnel émane de la littérature prescriptive sur l'apprentissage organisationnel (Tsang, 1997) qui analyse les variables contextuelles qui facilitent l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1978 ; Nevis *et al.*, 1995 ; Hult et Ferrell, 1997 ; Jerez-Gomez, 2005). Cette littérature a révélé que l'apprentissage organisationnel peut être favorisé et orienté quand certaines pratiques managériales ou organisationnelles sont en place au sein d'une organisation.

1.2. La capacité d'apprentissage organisationnel comme concept multidimensionnel

Bien qu'un nombre important de recherches aient été consacrées à l'étude de l'apprentissage organisationnel, l'identification des pratiques de gestion ou facteurs qui constituent la capacité d'apprentissage organisationnel demeure toujours une question émergente, en particulier dans le contexte des projets de développement. Nous avons défini la capacité d'apprentissage organisationnel comme étant "*l'ensemble des pratiques managériales et/ou organisationnelles qui facilitent le processus d'apprentissage organisationnel et contribuent à accroître les aptitudes d'une organisation à améliorer ses performances*". Ainsi, bon nombre d'études théoriques et empiriques nous permettent d'identifier des dimensions sur lesquelles on peut évaluer la capacité d'apprentissage organisationnel (Schein, 1999 ; Popper et Lipshitz, 2000 ; Nevis *et al.*, 1995 ; McGrath, 2001 ; Kogut et Zander 1992 ; Hock-Hai *et al.*, 2006 ; Senge ; 1991 ; Marquardt, 1996 ; Hult et Ferrell, 1997 ; Kululanga *et al.* (2002). Par exemple, respectivement dans le cadre de la détermination de la capacité d'apprentissage organisationnel des équipes de travail et de l'impact de ce concept sur la performance du développement d'un nouveau produit, Chiva *et al.* (2007) puis Alegre et Chiva (2008) identifient cinq dimensions de la capacité d'apprentissage organisationnel à savoir : 1) l'expérimentation, 2) la prise de risque, 3) l'interaction avec l'environnement externe, 4) le dialogue et 5) la participation à la prise de décision. Ces dimensions, disent-ils, émanent d'une analyse globale et exhaustive de toutes les perspectives théoriques impliquées dans l'identification des pratiques managériales ou organisationnelles qui facilitent l'apprentissage organisationnel. Une telle conceptualisation de la capacité d'apprentissage organisationnel tient également compte du fait que les facteurs facilitant l'apprentissage organisationnel peuvent être soit internes ou externes. Ainsi, selon Bierly et Chakrabarti (1996), les organisations doivent chercher à réaliser un équilibre adéquat entre l'apprentissage interne et externe qui convient le mieux à leur configuration et à leurs objectifs stratégiques. Dans la même veine, Alegre et Chiva (2008) considèrent que l'apprentissage interne se produit lorsque les membres d'une organisation génèrent et diffusent les connaissances au sein de celle-ci. Il dépend principalement des facteurs culturels comme la participation à la prise de décision (Hurley et Hult, 1998) ou du style de management (Lemon et Sahota, 2004). Alors que, l'apprentissage externe se produit lorsque de nouvelles connaissances proviennent de l'extérieur de l'organisation et qu'elles soient diffusées dans toute l'organisation. Il résulte

surtout de la capacité d'absorption de l'organisation ; de sa capacité à identifier, assimiler et exploiter les connaissances issues de l'environnement (Cohen et Levinthal 1990 ; Lane *et al.*, 2006). Au total, on peut penser que les dimensions de la capacité d'apprentissage organisationnel résultent des interactions d'une part, entre les acteurs (individus ou groupes) et les artefacts (objets, valeurs, processus, etc.) et d'autre part, entre les acteurs eux-mêmes. Nous allons à présent présenter plus en détail les principales dimensions de la capacité d'apprentissage organisationnel.

1.2.1. L'expérimentation

L'expérimentation se définit comme le degré d'attention avec lequel de nouvelles idées et suggestions sont reçues et traitées (Chiva *et al.*, 2007). L'expérimentation est la dimension qui cristallise le plus d'attention dans la littérature (Chiva *et al.*, 2007). Nevis *et al.* (1995) considèrent que l'expérimentation implique la mise en pratique de nouvelles idées, la réalisation de changements dans les méthodes de travail, d'être curieux du fonctionnement des choses. Elle inclut la recherche de solutions novatrices à des problèmes, fondée sur l'utilisation possible des méthodes et procédures distinctes (Chiva *et al.*, 2007). Par ailleurs, annoncée comme faisant partie des pratiques incontournables favorisant l'apprentissage organisationnel (Senge, 1991 ; Garvin, 1993 ; McGill et Slocum, 1994 ; Koenig, 1997), l'expérimentation se situe sans aucun doute à la première place d'entre elles. Également appelée apprentissage par l'action, elle implique de ne pas séparer la production de connaissances de l'action (Koenig, 1997). Particulièrement adaptée aux environnements dynamiques, elle se nourrit des opportunités émergentes comme le souligne Tarondeau (1998). En effet, pour ce dernier les sources de savoir individuel sont quasi illimitées lorsque l'individu est placé dans des contextes changeants et stimulants où il exerce librement ses facultés d'expérimentation et satisfait son plaisir d'apprendre. L'expérimentation est indissociable d'une prise de risque justifiée par une mise à l'épreuve constante de la pérennité de l'organisation (Kline et Saunders, 1993), elle peut alternativement être source d'échec ou de succès dont il faut savoir tirer parti quel que soit le cas de figure.

1.2.2. La prise de risque

La prise de risque peut être comprise comme la tolérance des erreurs, des doutes et des ambiguïtés (Chiva *et al.*, 2007 ; Alegre et Chiva., 2008). Hedberg (1981) propose un éventail d'activités visant à faciliter l'apprentissage organisationnel ; parmi celles-ci la création d'un environnement qui incite à la prise de risque et à accepter les erreurs. En effet, accepter ou prendre des risques implique la possibilité de voir se produire des erreurs et des échecs. Sitkin

(1996) présume que l'échec est une condition essentielle pour l'efficacité de l'apprentissage organisationnel et à cet effet, il examine les avantages et les inconvénients des succès et des échecs. Pour l'auteur, si une organisation vise à promouvoir la stabilité et les performances à court terme, alors le succès est conseillé car il tend à encourager le statu quo. De même, il peut être trompeur et participer ainsi au renforcement des conduites antérieures. Toutefois, selon l'auteur un des avantages qu'offrent les erreurs et les échecs c'est la tolérance à la prise de risque, ce qui suscite l'attention portée sur des problèmes et la recherche de solutions : toutes choses qui facilitent la reconnaissance des problèmes, l'interprétation mais aussi qui provoquent de la variété dans les réponses organisationnelles. L'échec, dans la mesure où il existe un consensus entre les membres de l'organisation sur la manière dont il doit être traité et corrigé, conduit à une réorientation stratégique. Ainsi, l'organisation, si elle veut garder son équilibre et atteindre le but qu'elle se fixe, doit non pas éviter l'erreur ou l'échec mais les chercher à condition que les causes ayant conduit à ces événements soient bien identifiées et bien interprétées et que l'organisation puisse en tirer des leçons claires, car l'apprentissage ne saurait donc conduire à la performance et au développement s'il est fondé sur des interprétations fausses. A la suite de Sitkin (1996), de nombreux auteurs n'ont pas manqué de souligné l'importance de la prise de risque et la propension à tolérer des erreurs et des échecs comme des facteurs facilitant l'apprentissage organisationnel (Popper et Lipshitz, 2000).

1.2.3. L'interaction avec les parties prenantes

L'interaction avec les parties prenantes reflète l'intensité des relations entre l'équipe de projet et son environnement externe (Chiva *et al.*, 2007). L'environnement externe d'une organisation est défini comme étant l'ensemble des facteurs qui échappent au contrôle direct de l'organisation et qui ont de l'influence sur celle-ci. Une organisation, quelle qu'elle soit, dépend de l'environnement dans lequel elle évolue dans le sens où il conditionne son activité et lui fournit le matériel informationnel dont elle a besoin pour s'adapter continuellement. Cette relation est également conditionnée par les aptitudes particulières de l'entreprise à intégrer cette information et à mettre en œuvre les changements ou adaptations qu'elle implique. Les caractéristiques de l'environnement externe jouent un rôle important dans l'apprentissage et leur influence sur l'apprentissage organisationnel est soulignée par bon nombre de recherches (Bapuji et Crossan, 2004). Hedberg (1981) considère l'environnement comme le principal élément qui favorise l'apprentissage organisationnel. En effet, les environnements plus turbulents génèrent des organisations ayant des besoins et des désirs d'apprendre plus grands (Popper et Lipshitz, 2000). Toutefois, un environnement statique

confrontera l'organisation au problème du statu quo et de la relative pauvreté du contexte, handicapant significativement les possibilités d'évolution.

1.2.4. Le dialogue

Le dialogue est une dimension prise en compte par les auteurs de l'approche sociale de l'apprentissage organisationnel (Brown et Daguid, 1991 ; Weick et Westley, 1996). En effet, ces derniers soulignent l'importance du dialogue et de la communication comme facteurs facilitant l'apprentissage organisationnel. Dans cette optique, le dialogue n'est pas un échange d'opinions ou d'idées entre individus mais plutôt une démarche introspective soutenue, individuelle et collective, visant à explorer notre processus de pensée, notamment comme source du processus de fragmentation (Kim, 2003). Ainsi, au début des années 90, Senge (1991) a mis les recherches de Bohm en relation avec le monde des organisations. Dans la cinquième Discipline, le dialogue est présenté comme un pilier de la discipline appelée "apprendre en équipe". Par la suite, plusieurs auteurs ont approfondi ce thème. C'est ainsi que le dialogue est défini comme étant des questionnements collectifs sur les processus, les hypothèses et les certitudes qui composent les expériences quotidiennes (Isaacs, 1993). Schein (1992), considère le dialogue comme un processus de base pour construire une vision commune, en ce qu'il permet de saisir les sens cachés des mots, lesquels sont révélés dans notre propre communication. Du dialogue dépend l'émergence de la collaboration, élément essentiel à une action constructive du groupe (Senge, 1991 ; Watkins et Marsick, 1993). De même, comme l'explique Mack (1999), les principaux facteurs de performance d'une équipe résident d'une part dans la qualité des relations interpersonnelles et d'autre part dans le niveau de collaboration instauré entre les membres. Ainsi, la vision de l'apprentissage organisationnel comme un construit social implique l'élaboration d'une vision commune, à partir d'une base sociale et des relations entre les individus (Brown et Daguid, 1991). Nevis *et al.* (1995) soutiennent que l'apprentissage est fonction de la spontanéité des interactions quotidiennes entre les individus. Des occasions de rencontre avec individus ou groupes d'individus d'autres organisations développent l'apprentissage. C'est ainsi que travailler en équipe, favorise le partage et le développement des connaissances entre les membres (Senge, 1991). Dans la même veine, Oswick *et al.* (2000) affirment qu'un dialogue authentique favorise l'apprentissage organisationnel, car il crée au lieu de supprimer, les visions plurielles. En ce sens, des individus ou des groupes avec différentes visions qui se réunissent pour résoudre un problème ou travailler ensemble, créent une communauté de dialogue (Chiva *et al.*, 2007).

1.2.5. La participation à la prise de décision

La participation à la prise de décisions renvoie au niveau d'influence des membres de l'équipe de projet dans le processus de prise de décisions (Cotton *et al.*, 1988). Ainsi, la mise en œuvre d'un processus participatif de prise de décision dans une organisation favorise la motivation, l'augmentation de la participation, la satisfaction et l'engagement au travail (Scott-Ladd et Chan, 2004). Scott-Ladd et Chan (2004) montrent aussi que la participation à la prise de décision donne un meilleur accès à l'information et améliore la qualité des résultats de nos décisions. Toutefois, la diffusion des informations peut être considérée comme un impératif dans un processus participatif de prise de décisions. En ce sens que, pour participer efficacement à la prise de décisions, les membres de l'organisation doivent être informés. Nombre d'auteurs (Bapuji et Crossan, 2004 ; Nevis *et al.*, 1995 ; Goh et Richards, 1997 ; Pedler *et al.*, 1997) considèrent la participation à la prise de décisions comme l'un des facteurs qui facilite l'apprentissage organisationnel.

Sur la base de la présentation ci-dessus de cinq dimensions de la capacité d'apprentissage organisationnel, cette recherche est fondée sur la proposition suivante :

P₁: « La capacité d'apprentissage organisationnel est un concept multidimensionnel ».

Si jamais la capacité d'apprentissage organisationnel est un concept multidimensionnel, alors l'ignorance de cette multidimensionnalité peut limiter de manière substantielle l'utilité de ladite capacité d'apprentissage organisationnel aussi bien dans une optique de compréhension et de description que dans une optique de prédiction. La seconde partie de cette recherche décrit la méthodologie de collecte et d'analyse des données, les résultats empiriques ainsi que leur discussions.

2. METHODOLOGIE, RÉSULTATS ET DISCUSSION

2.1. Méthodologie

2.1.1. Population et échantillon de la recherche

La population-cible de cette étude est constituée par l'ensemble des projets de développements financés par des institutions multilatérales et/ou bilatérales et qui sont exécutés par des équipes de projet sous la supervision de coordonnateurs. Nous avons dû constituer notre propre base d'adresses de coordonnateurs de projets financés par les institutions multilatérales. Une perspective qui nous a imposé de limiter notre champ d'investigation au Sénégal. Nous avons pu identifier une base de 150 équipes de projets dont les activités portent sur l'agriculture, le développement rural, l'infrastructure, l'environnement,

les transports, la santé, la nutrition, l'éducation, la protection sociale, l'énergie et l'eau, le développement des secteurs public et privé, la gestion des catastrophes naturelles. Pour obtenir les informations nécessaires à l'analyse empirique, un questionnaire a été adressé aux différents coordonnateurs de projets.

2.1.2. Du concept à l'opérationnalisation

Le concept est un élément indispensable à toute recherche en sciences sociales (Grawitz, 1996). Mobilisé en tant qu'outil en sciences sociales, il permet d'organiser la réalité en retenant les caractères distinctifs et significatifs des phénomènes, de guider la recherche, de désigner par abstraction voire d'imaginer ce qui n'est pas directement perceptible et de prévoir (Grawitz, 1996). Au vu de ces fonctions, il importe pour tout chercheur de construire de façon rigoureuse les concepts mobilisés dans son étude pour contrôler tout emploi flou ou ambigu. Cette construction procède par étapes et implique la génération de variables. L'idée selon laquelle la notion de mesure est cruciale en sciences sociales est une observation assez commune (Labaki, 2007). De plus comme le précise Peter (1979), la plupart des concepts sont, par définition, trop complexes pour pouvoir être mesurés de façon efficace avec un seul item, et les échelles multi-item sont nécessaires pour une évaluation appropriée de la fiabilité et la validité. D'où l'importance d'un suivi minutieux de la procédure de mesure d'un concept en entreprenant le passage concret de l'idée à l'opération elle-même. Il s'agit donc de cerner les divers aspects d'un concept pour rechercher la façon dont il s'exprime, se caractérise et se définit concrètement.

Le problème revient à distinguer un certain nombre de dimensions spécifiques du concept original à trouver des indicateurs pour chaque dimension. En ce sens, cet auteur présente quatre étapes de construction d'un concept. Dans une première étape, il s'agit de la « représentation imagée du concept » qui fait référence à la perception intuitive du concept. Dans une deuxième étape, il s'agit de la « spécification » qui consiste à découvrir les composantes, les éléments et les aspects du concept. L'ensemble de ces facteurs est communément regroupé sous l'appellation « dimensions du concept ». La troisième étape repose sur « l'identification des indicateurs » des dimensions retenues. La relation entre chaque indicateur et le concept fondamental à étudier est définie en termes de probabilité et à cet égard Lazarsfeld préconise l'utilisation d'un grand nombre d'items. Enfin, la dernière étape est celle de la « formation des indices ». Elle consiste à faire la synthèse des données obtenues au cours des précédentes étapes.

Cependant, bien que l'importance d'une bonne mesure soit ouvertement reconnue par la communauté de recherche, il existe toujours un manque d'attention systématique à la pratique de bonnes mesures (Labaki, 2007). Afin de contourner cette tendance, les indicateurs utilisés ont été conçus dans un premier temps par référence à la littérature sur l'apprentissage organisationnel et plus précisément à une revue des différentes mesures préexistantes dans les études empiriques allant dans le sens de notre recherche. Dans un deuxième temps et au regard du constat suivant lequel le champ de la recherche empirique en gestion sur les projets d'aide publique au développement est encore embryonnaire, nous avons affiné certains indicateurs disponibles pour les faire correspondre au cadre de notre étude et entrepris le développement des échelles indisponibles ou inexistantes par référence à notre intuition et aux réalités du contexte des projets de développement. Cette dernière étape semble nécessaire par référence au concept de prudence. En effet, les indicateurs d'une même notion peuvent varier selon les milieux d'études. Ainsi, les indicateurs utilisés dans la littérature anglo-saxonne ont été adaptés à notre contexte d'étude à savoir celui des projets de développement. Comme le précise Simon (1985), rien n'est plus fondamental dans l'organisation de notre agenda de recherche et dans la présentation de nos méthodes de recherche que le positionnement de la nature des êtres humains dont nous étudions le comportement. En retenant l'hypothèse de la rationalité limitée au sens de Simon, le positionnement de cette recherche permet de considérer que les actions des individus sont largement basées sur leurs perceptions des événements et des autres individus. En ce sens, l'opérationnalisation des variables de l'étude est effectuée dans une optique de compréhension des perceptions des répondants à travers une série de question qui leur permet d'évaluer leur applicabilité à leur situation.

2.1.3. Opérationnalisation de la capacité d'apprentissage organisationnel

La perspective de mesure de la capacité d'apprentissage des équipes de projets que nous avons choisie vise à déterminer la propension ou la capacité d'une équipe de projet à apprendre. Lorsque cette perspective est adoptée, les instruments de mesure sont développés en fonction des principaux facteurs ou pratiques de gestion qui facilitent l'apprentissage organisationnel. Ainsi, ces derniers sont donc, par conséquent, pris comme dimension. Ces instruments de mesure sont principalement basés à la fois sur la littérature de l'organisation apprenante et de l'apprentissage organisationnel. Les études de Pedler *et al.* (1997), Goh et Richards (1997) et Jerez-Gomez *et al.* (2005) ; Chiva *et al.* (2007) ; Alegre et Chiva (2008) constituent de remarquables exemples de cette perspective de mesure. Les items des échelles

proposées à cet effet, sont à la fois, des affirmations sur les comportements individuels, sociaux, managériaux ou organisationnels. Ainsi, pour mesurer la capacité d'apprentissage organisationnel, l'échelle de mesure que nous avons choisie s'inscrit dans cette perspective car, elle vise à déterminer la capacité des équipes de projets de développement à apprendre. Nous avons adopté l'échelle de mesure proposée par Chiva *et al.* (2007) et repris par Allegre et Chiva (2008) : expérimentation ; prise de risque ; interaction avec les parties prenantes ; dialogue et participation à la prise de décisions. Toutefois, inspirés par les travaux de Chiva *et al.* (2007), nous y avons ajouté certains items qui nous semblaient pertinents dans le cadre des équipes de projets. Le **Tableau 1** présente les différents items et leurs sources. Nous soulignons qu'ils ont été traduits et adaptés au contexte de cette étude.

Tableau 1 : Mesure de la capacité d'apprentissage organisationnel

Dimensions	Libellés des items
Expérimentation	Lorsqu'ils émettent des idées nouvelles, les membres de notre équipe de projet sont soutenus et encouragés par les bénéficiaires, les bailleurs de fonds ou par notre supérieur hiérarchique national (Chiva et al., 2007)
	Moi-même, personnellement, je reçois soutien et encouragement lorsque je prends de nouvelles initiatives dans mon travail dans l'équipe de projet (Ajouté)
	Dans notre équipe, l'initiative reçoit souvent une réponse favorable (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe, les membres se sentent encouragés à proposer des choses nouvelles (Chiva et 2007)
Prise de risque	En l'absence de règles écrites par les autorités, notre équipe en crée elle-même(Ajouté)
	Dans notre équipe de projet, les membres sont encouragés à prendre des risques (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe de projet, les erreurs sont discutées de façon constructive (Ajouté)
Interaction avec les parties prenantes	Notre équipe a mis en place des systèmes et des procédures pour collecter, confronter et partager des informations provenant des bénéficiaires du projet, des bailleurs de fonds et de nos supérieurs hiérarchiques nationaux (Chiva et al., 2007)
	Pour être sûr de prendre la bonne décision, il nous arrive souvent de nous informer auprès des bénéficiaires, des bailleurs de fonds ou de nos supérieurs hiérarchiques nationaux (Ajouté).
	Notre équipe de projet s'informe sur l'activité des autres équipes de projets (Chiva et al., 2007)
	Une partie du travail de notre équipe de projet est de collecter et de mettre à la disposition des membres les avis des bénéficiaires (Chiva et al., 2007)
Dialogue	Dans notre équipe, il existe une communication libre et ouverte entre les membres (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe, le coordonnateur encourage les membres de l'équipe de projet à communiquer entre eux (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe, la permutation entre les membres de l'équipe projet est une pratique courante (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe, le coordonnateur facilite la communication au sein de l'équipe (Chiva et al., 2007)
Participation à la prise de décision	Dans notre équipe, le coordonnateur implique souvent les membres dans la prise de décisions importantes (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe, le coordonnateur implique souvent les membres dans la prise de décisions ordinaires (Ajouté)
	La conduite de notre projet est influencée par les avis des membres de l'équipe (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe, les membres se sentent impliqués dans la prise de décisions importantes (Chiva et al., 2007)
	Dans notre équipe, les membres se sentent impliqués dans la prise de décisions ordinaires (Ajouté)

2.1.4. Évaluation de la validité des mesures

Selon de nombreux chercheurs (Bagozzi, 1980; Bagozzi et Phillips, 1982; Venkatraman et Grant, 1986; Venkatraman, 1989; Bagozzi *et al.*, 1991 ; Hoskisson *et al.*, 1993), la validité des mesures est liée à cinq propriétés de base : (1) la validité de contenu ou validité faciale ; (2) la cohérence interne (unidimensionalité et fiabilité) ; (3) la validité convergente ; (4) la validité discriminante et (5) la validité nomologique ou prédictive. La présentation détaillée de ces cinq propriétés dépasse le cadre de cette recherche. Le lecteur intéressé pourra utilement se reporter aux travaux de Bagozzi (1980), Carmines et Zeller (1979), Schwab

(1980) et Bagozzi *et al.* (1991). Nous allons toutefois décrire un peu plus longuement chacune de ces cinq propriétés de base.

La *validité de contenu* ou validité faciale n'est pas véritablement susceptible d'être évaluée à travers des tests empiriques. Elle est totalement de nature qualitative et caractérise la qualité de la correspondance entre des mesures opérationnelles et le contenu d'une notion spécifique. Un bon moyen d'évaluer la validité de contenu consiste très souvent à recourir à des juges ou à des «experts» et à analyser le degré de convergence de leurs opinions.

La *cohérence interne de l'opérationnalisation* d'un concept est liée à deux propriétés particulières : l'unidimensionnalité et la fiabilité (ou fidélité). L'unidimensionnalité signifie que différents items reflètent un unique facteur sous-jacent. Venkatraman (1989: 951) souligne que «c'est une question de nécessité empirique et logique qu'un ensemble d'indicateurs censés mesurer un même construit latent soit unidimensionnel car un ensemble d'indicateurs qui serait multidimensionnel ne saurait être traité comme une unique valeur». L'analyse factorielle constitue un moyen pratique d'évaluer l'unidimensionnalité d'un concept. Quant à la fiabilité, elle a trait à l'absence d'erreur de mesure aléatoire. Elle peut être définie et évaluée par le pourcentage de variance expliquée par le construit sous-jacent. Les modèles d'analyse des structures de covariances proposent une mesure de la fiabilité qui est l'analogue du coefficient alpha (Cronbach, 1951). En règle générale, seuls sont jugés acceptables des niveaux de fiabilité supérieurs à 70%. Il faut enfin noter qu'il n'est ni nécessaire ni suffisant qu'un jeu de mesures soit fiable pour être unidimensionnel (Anderson et Gerbing, 1982: 454).

La *validité convergente* est une évaluation de la cohérence des mesures à travers différents modes d'opérationnalisation. Elle représente le degré de convergence entre de multiples tentatives de mesurer le même concept avec des méthodes différentes. Elle correspond au rapport entre la variance des indicateurs de mesure (ou variables manifestes) expliquée par le concept latent et la variance totale incluant les erreurs de mesure (erreur aléatoire et erreur systématique). On appelle ce ratio la «variance extraite moyenne». S'il est inférieur à 50%, cela signifie que la variance due aux erreurs de mesure est supérieure à celle expliquée par le concept lui-même. Dans ce cas, la validité dudit concept est jugée insuffisante.

La *validité discriminante* fait référence à la mesure dans laquelle un concept est différent d'un autre concept. Elle est satisfaisante lorsque les carrés des corrélations entre deux concepts quelconques sont inférieurs à chacune des «variances extraites moyennes», autrement dit lorsque la variance partagée par deux quelconques concepts différents est inférieure à la variance partagée par ces concepts et leurs indicateurs (variables manifestes). La validité

discriminante est également satisfaisante lorsque les corrélations entre concepts diffèrent significativement de l'unité.

La *validité nomologique* ou validité prédictive concerne la capacité d'un construit à prédire un autre construit communément appelé «critère». Ce type de validité fait référence à la mesure dans laquelle des prédictions issues d'une structure de relations théoriques sont confirmées. La validité nomologique est satisfaisante lorsque les paramètres statistiques correspondant aux relations théoriques entre construits sont statistiquement significatifs et les coefficients de détermination (R^2) suffisamment élevés.

Les procédures d'analyse employées dans cette recherche mettront spécifiquement l'accent sur les propriétés de cohérence interne (unidimensionnalité et fiabilité), de validité convergente et de validité discriminante du concept de capacité d'apprentissage organisationnel.

2.1.5. Procédures d'analyse

La méthodologie utilisée pour le traitement des données est constituée de l'analyse factorielle qui nous a permis de procéder à différents tests de fiabilité et de structure des échelles. Pour traiter la question de la taille modeste de notre échantillon nous avons utilisé la technique statistique du « bootstrap » sur les logiciels SPSS version 15.0 et AMOS version 7. Afin d'évaluer la validité du concept de « capacité d'apprentissage organisationnel », nous avons choisi l'analyse factorielle. Cette démarche permet d'éviter les nombreuses limites des approches traditionnellement adoptées pour étudier la validité des concepts (cf. Hoskisson *et al.*, 1993: 217). Ainsi, comme le font remarquer Bagozzi *et al.* (1991: 429), elle nécessite moins d'hypothèses contraignantes et fournit davantage d'information pour l'analyse de la fiabilité et de la validité de concepts, en comparaison avec la fameuse matrice MTMM de Campbell et Fiske (1959).

2.2. Résultats

2.2.1. Purification des items

La capacité d'apprentissage organisationnel était opérationnalisée par l'intermédiaire de 22 items reflétant cinq dimensions (Expérimentation ; Prise de risque ; Interaction avec les parties prenantes ; Dialogue ; Participation à la prise de décisions). Or la taille de notre échantillon (41 équipes de projets) était difficilement compatible avec la mise en œuvre de ce nombre d'items. Ainsi, nous avons procédé à la suppression de certains items pour accroître la fiabilité des sous échelles. Voici, plus précisément, la structure de chacune des dimensions :

- Expérimentation : 4 indicateurs correspondant à l'attention portée aux nouvelles initiatives et à l'encouragement à la prise d'initiatives forment cette dimension.
- Prise de risque : 1 indicateur relatif à l'encouragement à la prise de risque forme cette dimension.
- Interaction avec les parties prenantes : 6 items relatifs à la mise en place de dispositifs pour interagir avec les différentes parties prenantes du projet de développement, à la régularité des échanges entre l'équipe de projet et les différentes parties prenantes du projet forment cette dimension.
- Dialogue : 3 items relatifs aux interactions internes entre les membres de l'équipe et à la communication entre les membres forment cette dimension.
- Participation à la prise de décisions : 2 items relatifs l'implication des membres de l'équipe de projet dans la prise de décisions importantes forment cette dimension.

2.2.2. Cohérence interne de la capacité d'apprentissage organisationnel

Le **Tableau 2** présente les résultats du test de la cohérence interne (dimensionnalité et fiabilité) de l'opérationnalisation de la capacité d'apprentissage organisationnel. Les résultats des tests de fiabilité des échelles de capacité d'apprentissage organisationnel et des tests de la qualité des matrices de corrélation sont satisfaisants. En effet, les valeurs des coefficients α de Cronbach sont satisfaisantes (*supérieures à 0,6*) après qu'on a supprimé certains items. Toutefois, l'échelle *Prise de risque* ne satisfait pas au test de fiabilité ($\alpha = ,410$). Nous retiendrons seulement l'item *Risk2* comme variable de mesure de la *Prise de risque*, le jugeant plus à même de mesurer la prise de risque dans l'équipe de projet. Par ailleurs, les résultats au niveau des tests de sphéricité de Bartlett semblent indiquer que les matrices de corrélations diffèrent des matrices identité (les valeurs sont élevées et les probabilités associées faibles). Les résultats satisfaisants (*valeurs supérieures à 0,50*) au niveau de la mesure KMO semblent indiquer que les différentes échelles de capacité d'apprentissage organisationnel forment des ensembles cohérents. Ces résultats empiriques obtenus dans le contexte des projets d'aide publique au développement montrent très nettement que la capacité d'apprentissage organisationnel est un concept multidimensionnel.

Tableau 2 : Cohérence interne (dimensionnalité et fiabilité) de la capacité d'apprentissage organisationnel

Dimensions	Alpha de Cronbach	Test de Bartlett	Indicateur KMO	Valeurs propres	% variance expliquée
Expérimentation	,802	Approx. Chi-Square 51,635 df 6 Sig. ,000	,788	2,568	64,208
Prise de risque					
Interaction avec les parties prenantes	,699	Approx. Chi-Square 37,210 df 15 Sig. ,001	,723	2,442	40,701
Dialogue	,783	Approx. Chi-Square 37,843 df 3 Sig. ,000	,661	2,118	70,597
Participation à la prise de décision	,805	Approx. Chi-Square 23,376 df 1 Sig. ,000	,500	1,675	83,731

2.2.3. Validités convergente et discriminante : les relations entre les différentes dimensions de la capacité d'apprentissage organisationnel

Le **Tableau 3** présente les résultats des tests de validité convergente et de validité discriminante de l'opérationnalisation de la capacité d'apprentissage organisationnel. La propriété de validité convergente est remplie car tous les indices de variance moyenne extraite (AVE) sont supérieurs à 0,5 et chacun des indices, calculé pour chaque dimension de la capacité d'apprentissage organisationnel (Expérimentation ; Prise de risque ; Interaction avec les parties prenantes ; Dialogue ; Participation à la prise de décisions), est supérieurs aux corrélations de cette dimension avec les autres dimensions. Par ailleurs, l'examen des corrélations entre les cinq dimensions de la capacité d'apprentissage organisationnel permet de constater que la propriété de validité discriminante est remplie. En effet, toutes les corrélations entre ces cinq dimensions sont significativement différentes de l'unité.

Tableau 3 : Validité convergente et validité discriminante de la capacité d'apprentissage organisationnel

		Expérimentation	Risque	Interaction	Dialogue	Participation à la prise de décision
Expérimentation	Corrélation	1	,331(*)	-,138	,258	,220
	Alpha		,034	,391	,103	,167
	N	41	41	41	41	41
Risque	Corrélation	,331(*)	1	,230	,310(*)	,404(**)
	Alpha	,034		,147	,048	,009
	N	41	41	41	41	41
Interaction	Corrélation	-,138	,230	1	,313(*)	,280
	Alpha	,391	,147		,046	,076
	N	41	41	41	41	41
Dialogue	Corrélation	,258	,310(*)	,313(*)	1	,813(**)
	Alpha	,103	,048	,046		,000
	N	41	41	41	41	41
Participation à la prise de décision	Corrélation	,220	,404(**)	,280	,813(**)	1
	Alpha	,167	,009	,076	,000	
	N	41	41	41	41	41
Variance Moyenne Extraite (AVE)		0,622	-	0,546	0,706	0,826

* Corrélation significative au seuil de 5%

** Corrélation significative au seuil de 1%.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'objet de cette recherche était d'évaluer la validité du concept de capacité d'apprentissage organisationnel. Les résultats empiriques de la recherche soutiennent nettement la proposition centrale de cette étude selon laquelle la capacité d'apprentissage organisationnel sont un construit multidimensionnel. L'analyse des données a également montré que l'opérationnalisation de la capacité d'apprentissage organisationnel effectuée dans le contexte des projets d'aide au développement satisfaisait aux propriétés de fiabilité, de validité convergente et de validité discriminante. Ces résultats ont une portée théorique et managériale très importante. En effet, sur le plan théorique, l'essentiel des travaux sur l'apprentissage discute de la signification et du contenu du concept et demeure normatif et prescriptif (Charreire-Petit, 1996 ; Tsang, 1997 ; Gomez, 1998) sans se préoccuper outre mesure de validation empirique (Chaston *et al.*, 2001).

Dans cette recherche, nous avons procédé à la mise à l'épreuve des concepts de capacité d'apprentissage organisationnel dans un champ qui jusque-là peu exploré par les gestionnaires. En effet, le domaine du développement international est toujours apparu comme celui réservé aux économistes. La validation d'une opérationnalisation de la capacité

d'apprentissage organisationnel à laquelle nous sommes parvenus dans cette recherche constitue en soit une avancée. Bien que cette recherche s'inscrive dans le sillage des nombreux travaux ayant étudié la capacité d'apprentissage organisationnel (Goh et Richards, 1997 ; Jerez-Gomez, 2005 ; Chiva *et al.*, 2007 ; Alegre et Chiva, 2008), elle aura pu apporter des contributions nouvelles sur plusieurs plans. Une première contribution théorique à la recherche réside dans le fait que nous fournissons la preuve empirique que la capacité d'apprentissage organisationnel est un concept multidimensionnel. Cela est important car les recherches antérieures n'avaient, jusqu'à présent, jamais systématiquement exploré la dimensionnalité de la capacité d'apprentissage organisationnel. Or, il est évident, comme le rappelait Venkatraman (1989) il y a plus de vingt ans déjà, qu'un concept multidimensionnel ne saurait être traité comme une valeur unique. De plus, et comme l'ont souligné de nombreux chercheurs (Anderson et Gerbing, 1982 ; Venkatraman, 1989), il convient de disposer de mesures satisfaisantes des concepts eux-mêmes avant de pouvoir étudier les relations causales entre concepts. Autrement dit, les contraintes de dimensionnalité, de fiabilité et de validité doivent obligatoirement être remplies. Sinon, les résultats deviennent fort douteux et toute implication qui en serait tirée serait contestable. Une deuxième contribution théorique de cette recherche réside dans le fait que nous fournissons une preuve empirique de la validité du concept de capacité d'apprentissage organisationnel.

Au-delà des contributions théoriques, cette recherche présente également de nombreuses avancées méthodologiques. Une première contribution méthodologique réside dans le fait que nous fournissons une procédure simple de mesure de la capacité d'apprentissage organisationnel. Une deuxième contribution de cette recherche est qu'elle fournit une procédure complète d'évaluation systématique de la dimensionnalité, de la fiabilité et de la validité des mesures utilisées.

Si cette recherche a tenté d'apporter quelques contributions à la recherche sur la capacité d'apprentissage organisationnel en développant et utilisant des mesures fiables et valides du concept de capacité d'apprentissage organisationnel, il faut néanmoins reconnaître que le développement et la validation d'un concept ne peuvent se faire qu'à travers un processus d'amélioration continu (Venkatraman, 1989). En particulier, il est certain que le fait de répliquer la présente étude dans d'autres contextes fournirait des compléments utiles aux résultats obtenus ici. Cela permettrait d'évaluer la validité externe de nos résultats, autrement dit la possibilité de les généraliser à d'autres secteurs et environnements stratégiques. Cela ne devrait pas poser de problème majeur puisque la méthodologie employée dans cette recherche

est applicable dans n'importe quel secteur ou environnement stratégique. Nous espérons que les résultats présentés dans cette étude susciteront d'autres travaux dans ce domaine important de la recherche en management stratégique qu'est l'étude de la validité des concepts utilisés.

BIBLIOGRAPHIE

- Alegre J. et Chiva R. (2008). Assessing the impact of organizational learning capability on product innovation performance: an empirical test. *Technovation*, 28, 315-326.
- Anderson J.C. et Gerbing D.W. (1982). Some Methods for Respecifying Measurement Models to Obtain Unidimensional Construct Measurement. *Journal of Marketing Research*, 19, 453-460.
- Argyris C. et Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bagozzi, R.P. et Phillips L.W. (1982), Representing and Testing Organizational Theories: A Holistic Construal. *Administrative Science Quarterly*, 27, 458-489.
- Bagozzi, R.P. (1980), *Causal Models in Marketing*. New York : John Wiley
- Bagozzi, R.P., Y. Yi et Phillips L.W. (1991), Assessing Construct Validity in Organizational Research. *Administrative Science Quarterly*, 36, 421-458.
- Bapuji H., et Crossan M. (2004), "From raising questions to providing answers : reviewing organizational learning research", *Management Learning*, vol.35 n°4, pp : 397-417.
- Bierly P., et Chakrabarti A. (1996), "Generic knowledge strategies in the US pharmaceutical industry", *Strategic Management Journal*, 17, 123-135.
- Brown J.S., et Duguid P. (1991), "Organizational learning and communities of practice : toward a unified view of working, learning and innovation", *Organization Science*, vol.2, n°1, pp : 40-54.
- Campbell, D.T. & D. W. Fiske (1959), Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Carmines, E. G. & R. A. Zeller (1979), *Reliability and validity*. Sage University Paper series on Quantitative Applications in the Social Sciences. Beverly Hills and London: Sage Publications.
- Charreire-Petit S. (1996), "L'apprentissage organisationnel : quand les expériences centrées côtoient les expériences délocalisées", *Conférence AIMS*, Lille, mai.
- Chaston, I., Badger, B. et Sadler-Smith, E. (2001). Organisational learning: an empirical assessment of process in small UK manufacturing firms. *Journal of Small Business Management*, 7, 139-151.
- Chiva R. (2004). The facilitating factors for organizational learning in the ceramic sector. *Human Resource Development International*, 7, 2, 233-249.
- Chiva R., Alegre J., et Lapiedra R. (2007). Measuring organizational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, 28, 3/4, 224-242.
- Conner K.R., et Prahalad C.K. (1996). A resource-based theory of the firm: Knowledge versus opportunism. *Organization Science*, 7, 5, 477-501.

- Cotton J.L., Vollrath D.A., Foggat K.L., Lengnick-Hall M.L., et Jennings, K.R. (1988). Employee participation: diverse forms and different outcomes. *Academy of Management Review*, 13, 1, 8-22.
- Crawford P. et Bryce P. (2003). Project monitoring and evaluation: a method for enhancing the efficiency and effectiveness of aid project implementation. *International Journal of Project Management*, 21, 1, 363-373.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient Alpha and the Industrial Structure of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Edmondson A.E. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13, 2, 128-146.
- Garvin D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71, 78-91.
- Goh S., et Richards G. (1997). Benchmarking the learning capability of organizations. *European Management Journal*, 15, 9, 575-583.
- Gomez M.L. (1998). Construction des connaissances organisationnelles dans le cadre de processus de planification à transversalités fonctionnelle et hiérarchique. *Actes de la Conférence Internationale de l'AIMS*, Louvain-la-Neuve, 27-29 mai.
- Grant R.M. (1996). Toward a knowledge-base theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 1, 109-122.
- Grawitz M. (1993). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz
- Hedberg B. (1981). How organizations learn and unlearn. In Nystrom, P.C. and Starbuck, W.H. (Eds) *Handbook of Organizational Design*. New York, NY: Oxford University Press.
- HocK-Hai T., Xinwei W., Kwok-Kee W., Choon-ling S., et Matthew, K.O.L. (2006). Organizational Learning Capacity and Attitude Toward Complex Technological Innovations: An empirical Study. *Journal of American Society for Information Science and Technology*, 57, 2, 264-279.
- Hoskisson, R.E., M.A. Hitt, R.A. Johnson & D. D. Moesel (1993). Construct validity of an objective (entropy) categorical measure of diversification strategy. *Strategic Management Journal*, 14, 215-235.
- Hult G.T.M., et Ferrell O.C. (1997). Global organization learning capability in purchasing: construct and measurement. *Journal of Business Research*, 40, 97-111.
- Hurley R.F., et Hult, G.T.M. (1998). Innovation, market orientation, and organizational learning : an integration and empirical examination. *Journal of Marketing*, 62, 3, 42-54.
- Isaacs W. (1993). Dialogue, collective thinking, and organizational learning. *Organizational Dynamics*, 22, 2, 24-39.
- Jerez-Gomez P., Cespedes-Lorente J., et Valle-Cabrera R. (2005). Organizational learning and compensation strategies: evidence from the Spanish chemical industry. *Human Resource Management*, 44, 3, 279-299.
- Kim D.H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 37-50.
- Kline P., et Saunders B. (1993). *Ten Steps to a learning Organization*. Arlington, Virginia: Great Ocean Publishers.

- Koenig G. (1997). Apprentissage organisationnel. In *Encyclopédie de Gestion* (2ème Edition, Tome 1), 171-187. Paris : Economica.
- Kululanga G.K., Price A.D., et McCaffer R. (2002). Empirical Investigation of Construction Contractors' Organizational Learning. *Journal of Construction Engineering and Management*, 128, 5, 385-391.
- Labaki R. (2007). Contribution à la connaissance des liens familiaux dans les entreprises familiales cotées : renforcement versus atténuation. Thèse de doctorat en science de gestion, Université Bordeaux-IV.
- Lane P. J., Salk J. E., et Lyles M. A. (2001). Absorptive capacity, learning, and performance in international joint ventures. *Strategic Management Journal*, 22, 12, 1139-1161.
- Lane, P.J., Koka, B. & Pathak, S. (2006). The Reification of absorptive capacity: a critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31, 4, 833-863.
- Lemon M., et Sahota P.S. (2004). Organizational culture as a knowledge repository for increased innovative capacity. *Technovation*, 24, 6, 483-499.
- Mack M. (1999). L'apprentissage en équipe. *L'Expansion Management Review*, 92, Mars, 70-75.
- McGill M.E. et Slocum J.W. Jr. (1994). *The Smarter Organization: How to build a business that learns and Adapts to Marketplace Needs*. New York: John Wiley and Sons.
- McGrath R.G (2001). Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight. *Academy of Management Journal*, 44, 1, 118-131.
- Nevis E.C., DiBella A.J. et Gould J.M. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36, 2, 73-85.
- Nonaka I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 1, 14-37.
- Nonaka I. et Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creation company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Oswick C., Anthony P., Keenoy T. et Mangham I.L. (2000). A dialogic analysis of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 37, 6, 887-901.
- Pedler M., Burgoyne J., et Boydell T. (1997). *The learning Company: A strategy for Sustainable Development*. Maidenhead: Mc Graw-Hill.
- Peter J.P. (1979). Reliability : a review of psychometric basics and recent marketing practices. *Journal of Marketing Research*, 16, 6-17.
- PNUD (2008). *Learning for Development*. Disponible sur le site: http://www.capacity.org/fr/publications/learning_for_development.
- Popper M., et Lipshitz R. (2000). Organizational learning: Mechanisms culture, and feasibility. *Management Learning*, 31, 2, 181-196.
- Schein E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Schein E.H. (1999). *Organizational learning: what is new?*. Cambridge, M.A : The society for Organizational learning", MIT Sloan Management, [http : //www.solon-line.org/static/research/workingpapers/10012.html](http://www.solon-line.org/static/research/workingpapers/10012.html).
- Schwab, D. P. (1980). Construct validity in organizational behavior. In B. M. Staw and L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behaviour*, 2, 2-43. Greenwich, CT: JAI Press.
- Scott-Ladd B., et Chan C.C.A. (2004). Emotional intelligence and participation in decision-making: strategies for promoting organizational learning and change. *Strategic Change*, 13, 2, 95-105.
- Senge P. (1991). *La cinquième discipline*. First Editions.
- Simon H. (1985). Human nature in politics: the dialogue of psychology with political science. *American Political Science Review*, 79, 2, 293-304.
- Sitkin S.B. (1996). Learning through failure. In Cohen, M. and Sproull, L. (Eds), *Organizational learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarondeau J.C. (1998). *Le management du savoir* (3ème édition). Paris : Edition PUF, Collection « Que sais-Je ? ».
- Themistocleous G. et Wearne S.H. (2000). Project Management Topic Coverage in Journals. *International Journal of Project Management*, 18, 1, 7-11.
- Tsang W. E. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human relations*, 50, 1, 73-89.
- Ulrich D., Von Galinow M., Jick T., Yeung A.K. et Nason S.W. (1994). *Learning organization, culture, and competitiveness: How managers can build learning capability*. Lexington, MA: ICEDR, the International Consolidation for Executive Development Research.
- Venkatraman, N. et J. H. Grant (1986). Construct Measurement in Organizational Strategy Research: A Critique and Proposal. *Academy of Management Review*, 11, 1, 71-87.
- Venkatraman, N. (1989). Strategic orientation of business enterprises: the construct, dimensionality, and measurement. *Management Science*, 35, 8, 942-63.
- Watkins K., et Marsick V. (1993). *Sculpting the learning Organization. Lessons in the Art and Science of systematic Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weick K.E., et Westley F. (1996). Organizational learning: affirming an oxymoron. In Clegg, S.R., Hardy, C. and Nord, W.R. (Eds), *Handbook of organizational studies*, 440-458. London : Sage.