



CONCEPTUALISATION ET DIMENSIONNALITÉ DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE DANS LE CONTEXTE DES ÉQUIPES DE PROJETS D'AIDE PUBLIQUE AU DÉVELOPPEMENT

SEYDOU SANÉ,

Maître de conférence agrégé en sciences de Gestion

UFR SEG, Université Gaston Berger (SÉNÉGAL)

Seydou.sane@ugb.edu.edu

RÉSUMÉ

Cette recherche s'intéresse à l'apprentissage organisationnel, un concept en phase avec les problématiques rencontrées par les organisations faisant face à un environnement complexe, incertain et turbulent. Défini, ici, comme un phénomène collectif d'acquisition et de développement de compétences qui améliore la gestion des projets de développement, l'apprentissage organisationnel fait l'objet d'un véritable engouement alors même que sa conceptualisation et son opérationnalisation susceptibles de rendre compte de sa multi dimensionnalité et de sa complexité, demeurent toujours des questions ouvertes (Spector et Davidsen, 2006 ; Lick, 2006 ; Bowen, Rose, et Ware, 2006). La présente recherche qui s'inscrit dans le courant de la validation des construits, apporte une contribution. Elle le fait en examinant les dimensions sur lesquelles on peut évaluer l'apprentissage organisationnel dans un contexte peu étudié par les chercheurs en gestion – celui des projets d'aide publique au développement – au sein duquel il est supposé jouer un rôle fondamental. Elle s'alimente des données d'une enquête par questionnaire auprès de quarante équipes de projets d'aide publique au développement au Sénégal. L'échantillon a été choisi par la méthode de recensement. Une méthode préconisée lorsque le cadre d'échantillonnage n'est pas disponible. L'utilisation de méthodes statistiques appropriées nous a permis de bénéficier de qualités psychométriques satisfaisantes et de conclure que, dans le contexte des équipes de projets d'aide publique au développement, l'apprentissage organisationnel apparaît à travers trois dimensions : Capacité de gestion des interfaces externes, Maîtrise du processus de gestion du projet et Renforcement de la maîtrise du processus de gestion du projet.

Mots clés : *apprentissage organisationnel ; aide publique au développement ; méthodologie ; équipe de projet*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

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 & Wearne, 2000) alors que les projets sont le véhicule privilégié de l'aide publique au développement (Crawford & Bryce, 2003). En même temps, l'apprentissage organisationnel (AO) est considéré comme un élément-clé du succès des projets d'aide publique au développement, car une préoccupation centrale dans le domaine du développement international consiste désormais à trouver le meilleur moyen de créer des connaissances, les mobiliser, les rendre disponibles, les appliquer et les adapter de manière à améliorer la condition humaine (Mehta, 2001 ; World Bank, 1999).

De même, dans le développement international, l'évaluation occupe une place centrale dans le fonctionnement des projets d'aide publique au développement dont elle vise à améliorer l'efficacité (Ika, 2005a, b). Dès lors, en tant que processus de détection et de correction d'erreurs ou d'écarts (Argyris et Schön, 1978), l'apprentissage serait une finalité logique de cette pratique d'évaluation dans ce contexte des projets d'aide publique. L'enjeu serait alors de développer la connaissance, les compétences et les attitudes pour une mise en œuvre réussie des projets d'aide publique au développement (Batazzi et Alexis, 2000).

En somme, par rapport à l'échec généralement admis des projets d'aide publique au développement, l'apprentissage organisationnel est ressenti comme nécessaire en ce qu'il est censé générer des connaissances nouvelles capables de se traduire, de manière pratique, dans les systèmes organisationnels et de les rendre plus performants. En effet, il est de plus en plus reconnu comme une condition préalable pour le succès des organisations (Dogson, 1993) car, elle est une compétence clé, essentielle dans tout processus d'amélioration continue des performances (Kululanga *et al.*, 2002)

Aussi, l'efficacité de l'aide publique au développement dépend en grande partie de la capacité des structures opérationnelles (équipes de projets) à gérer et à mettre en œuvre des programmes ou projets de développement, financés par les agences multilatérales ou bilatérales. Du coup, on peut penser que le niveau opérationnel (celui des équipes de projets) devrait donc être celui à privilégier pour développer cet apprentissage nécessaire au succès de l'aide publique au développement.

Pourtant, très peu de recherches ont étudié à ce jour l'apprentissage organisationnel dans les équipes de projet d'aide publique au développement. De plus, on ne pourrait pas examiner les conséquences managériales qui découleraient de l'apprentissage des équipes de projets d'aide au développement sans au préalable examiner sa validité. Sa conceptualisation et sa mesure demeurent, aujourd'hui, une interrogation majeure dans la littérature du management (Spector et Davidsen, 2006 ; Lick, 2006 ; Bowen, Rose, et Ware, 2006). Notre recherche s'inscrit dans cette problématique. Elle examine les dimensions sur lesquelles on peut évaluer l'apprentissage organisationnel dans un contexte très peu étudié par les gestionnaires – celui des projets d'aide publique au développement – au sein duquel il est supposé jouer un rôle fondamental.

L'enjeu est d'importance, puisque cette recherche peut constituer un point de départ pour savoir ce que les connaissances en sciences de gestion peuvent apporter à la compréhension des logiques et modalités de conduite des projets d'aide publique développement. Ces derniers

présentent des intérêts évidents. En effet, ils concernent plusieurs millions d'individus, des financements colossaux et des enjeux géopolitiques considérables.

Cette recherche que nous qualifions d'exploratoire s'alimente des données d'une enquête par questionnaire auprès de quarante équipes de projets d'aide publique au développement au Sénégal. L'échantillon a été choisi par la méthode de recensement. Une méthode préconisée lorsque le cadre d'échantillonnage n'est pas disponible comme cela est le cas dans la présente étude. L'utilisation de méthodes statistiques appropriées nous a permis d'examiner les dimensions sur lesquelles on peut évaluer l'apprentissage organisationnel.

La suite de l'article est structurée en trois parties : la première, théorique, contient une présentation de la base analytique du concept d'apprentissage organisationnel ; la deuxième, empirique, présente la méthodologie de recherche et la troisième présente les résultats obtenus ainsi qu'une discussion des implications de la recherche.

1. CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

La recherche comprend deux courants de base qui sont interdépendants : le courant substantif et le courant de la validation des construits (Schwab, 1980 ; Venkatraman & Grant, 1986). La recherche substantive étudie les relations entre les construits théoriques alors que la recherche de validation des construits se focalise sur l'examen des relations entre les construits théoriques et leurs mesures empiriques. Il a été longtemps admis que la recherche substantive a été privilégiée au détriment de la recherche de validation des construits et qu'il convenait de rééquilibrer la balance (Hoskisson, Hitt, Johnson, & Moesel, 1993 ; Venkatraman & Grant, 1986). Comme le note Venkatraman (1989, p. 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 ».

En d'autres termes, sans construits valides, les relations substantives (entre construits) éventuellement trouvées dans les études empiriques n'ont aucun sens véritable. Dès lors, notre recherche s'inscrit dans ce courant de validation des construits. Toutefois, l'évaluation de la validité de l'apprentissage organisationnel nécessite de délimiter l'appareillage analytique du construit. En effet, l'apprentissage organisationnel est le plus souvent confondu avec les concepts d'organisation apprenante, d'apprentissage d'équipe. De même, les perspectives théoriques dont on dit qu'il procède sont multiples. Toutes choses qui rendent sa définition délicate. En conséquence, il s'agit dans les lignes qui suivent, de présenter la base analytique du concept d'apprentissage organisationnel.

1.1. Apprentissage organisationnel et organisation apprenante

La littérature sur l'apprentissage organisationnel peut être divisée en deux courants (Argyris et Schön, 2003) : l'un est relatif au concept d'apprentissage organisationnel et l'autre à celui de l'organisation apprenante. Les concepts d'organisation apprenante et d'apprentissage organisationnel cristallisent les attentions depuis longtemps dans la littérature en management stratégique et alimentent un débat théorique important. Toutefois, même si l'on admet que le concept d'apprentissage n'est pas nouveau, sa transposition de la sphère individuelle à la sphère des organisations est plus récente. Aussi remarquons-nous que la difficulté à donner une définition opératoire des deux concepts contraste avec l'usage extensif qui en est fait. C'est au début des années 90 que la notion d'organisation apprenante est apparue dans les recherches portant sur organisations. Elle tentait de pallier les insuffisances des organisations bureaucra-

tiques des décennies précédentes. Après des décennies au cours desquelles se sont succédées comme moteurs de développement l'efficacité, la qualité et enfin l'innovation, les entreprises découvrent à présent que les connaissances deviennent le principal facteur concurrentiel.

Toutefois, selon Van Wassenhove (2004), la notion d'organisation apprenante que beaucoup relie à celle d'apprentissage organisationnel demeure encore floue. En effet, il n'y a pas de véritable consensus au niveau de ses perspectives, de sa conceptualisation et de sa méthodologie. Ce flou théorique est relatif à l'intérêt qu'ont les cabinets de conseil pour cette problématique ; la construction scientifique et théorique n'est pas leur préoccupation première. Néanmoins, Senge (1991) définit l'organisation apprenante comme une organisation à l'intérieur de laquelle les individus accroissent leur capacité à créer des résultats qu'ils désirent véritablement, où de nouvelles façons de penser sont nourries, et où l'aspiration collective est libre et les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble. Dans la même veine, Jarshapara (1994) définit une organisation apprenante comme une organisation qui s'adapte continuellement, encourage l'apprentissage individuel, d'équipe et organisationnel, et ce, en visant à satisfaire les besoins des clients et à comprendre dans une perspective systémique les forces en présence dans un marché compétitif. Une organisation est dite apprenante lorsque sa structure et son fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs, en développant une logique de professionnalisation et non de qualification.

De là, transparaît une différence d'approche entre le courant de l'organisation apprenante et celui de l'apprentissage organisationnel. En effet, selon Grimand *et al.* (1999) la littérature sur l'apprentissage organisationnel engage une démarche de construction théorique, développe une approche descriptive et compréhensive des modes de fonctionnement organisationnel quand la littérature sur l'organisation apprenante semble davantage à finalité normative ou prescriptive orientée vers la recherche d'un idéal-type de la meilleure organisation. Les concepts d'organisation apprenante et d'apprentissage organisationnel, malgré la polysémie qui les caractérise, sont deux concepts différents. En effet, le concept d'organisation apprenante décrit les conditions propices à l'existence d'une ouverture organisationnelle à l'apprentissage alors que celui d'apprentissage organisationnel se réfère davantage aux apprentissages effectivement réalisés par l'organisation. Le concept d'organisation apprenante traite du résultat de l'apprentissage, alors que celui d'apprentissage organisationnel traite du processus d'apprentissage. Au total, il semble apparaître de ce qui précède que l'organisation apprenante est un état, un résultat et que l'apprentissage organisationnel est un moyen de parvenir à ce résultat.

Pour autant, et sans nier les différences d'approches entre ces deux courants, nous considérons que les problématiques et les concepts de base issus de la littérature sur l'apprentissage organisationnel (apprentissage en simple/double boucle, notion de routine organisationnelle, questions relatives aux liens entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel) ont largement investi aujourd'hui le champ de l'organisation apprenante, justifiant ainsi que l'apprentissage organisationnel peut être aussi un résultat. Par ailleurs, l'objet de cette recherche étant l'examen de la validité du concept d'apprentissage organisationnel dans le contexte des équipes de projets d'aide publique au développement, il nous a semblé important de clarifier son lien avec le concept d'apprentissage d'équipe.

1.2. Apprentissage organisationnel et apprentissage d'équipe

Les travaux sur l'apprentissage organisationnel semblent portés, souvent, sur le cas des grandes entreprises. Toutefois, cela ne signifie pas que l'apprentissage organisationnel tel que décrit dans ces différents travaux, porte exclusivement sur les grandes entreprises. En effet,

aujourd'hui, plusieurs unités d'analyse sont proposées dans le cadre de l'apprentissage organisationnel :

- l'individu : les auteurs, par exemple Argyris et Schön (1978), considèrent que l'individu est le levier d'action de l'apprentissage organisationnel, via la manière dont il utilise son expérience pour s'adapter ;
- le groupe : Brown et Duguid (1991) notamment, soulignent l'importance des communautés de pratiques et de leur caractère structurant de l'identité ;
- l'organisation : les tenants de cette approche (par exemple Mezias & Miner en 1996) s'interrogent notamment sur la manière dont les procédures intègrent et sont le reflet des compétences produites par l'organisation

De ce fait, l'équipe de projet d'aide publique au développement pouvant être considéré comme un groupe alors, elle peut constituer une unité d'analyse dans le cadre de l'apprentissage organisationnel. L'équipe de projet d'aide publique au développement est un groupe social composé d'individus, interdépendants et collectivement responsables, réunis pour réaliser une activité. L'interdépendance est importante et les équipes se caractérisent souvent par la combinaison de compétences, expériences et moyens matériels et immatériels diversifiés (Cohen et Bailey, 1997 ; Guzzo et Dickson, 1996 ; Hackman, 1990 ; Mohrman *et al.*, 1995).

Plusieurs auteurs ont montré que l'organisation en équipes permettait de répondre à différentes pressions de l'environnement. Ainsi, elles favorisent l'innovation et l'apprentissage organisationnel (Senge, 1991). De même, l'équipe comme collectif rassemblant des individus qui s'identifient à elle, joue un rôle important dans l'acquisition, le développement et le partage des savoirs organisationnels. Elle est considérée comme un lieu privilégié de la cognition (Mack, 1999). A cet égard, elle permet l'émergence de la connaissance à la fois au niveau individuel et organisationnel (Mansour et Gaha, 2003). En effet, ses membres intègrent sans cesse des informations et connaissances pour pouvoir résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés ; l'apprentissage est donc inhérent à leur activité (Fong, 2003).

Aussi, l'équipe de projet permet à la fois la diffusion de connaissances explicites, faciles à partager car aisément codifiables, mais constitue aussi l'un des moyens les plus efficaces pour diffuser de la connaissance fortement tacite, en établissant une relation plus proche et plus interactive avec celui qui la possède (von Krogh et Roos, 1996). De même, la contrainte temporelle qui s'impose aux équipes de projets constitue un atout. En effet, l'absence de marge de manœuvre, permet une mobilisation plus rapide des collaborateurs et les incite à aller à l'essentiel. Aussi, dans sa dimension pluridisciplinaire, l'équipe de projet regroupe le plus souvent des acteurs, qui ne se connaissent pas nécessairement au préalable, et qui ont des domaines d'expertise distincts et des connaissances spécialisées. Toute chose qui peut favoriser la création de connaissances organisationnelles, par exemple en développant la proximité géographique.

Au total, l'équipe de projet de développement étant à la fois un rendez-vous d'espaces individuels ou collectifs, l'apprentissage peut s'observer sur les deux niveaux (individuel ; collectif). De ce fait, considérant les travaux des auteurs comme Edmonson (2002) et Galtier (2007), nous conceptualisons de la même manière l'apprentissage organisationnel et l'apprentissage d'équipe. En effet, de nombreux travaux sur l'apprentissage de groupe ou d'équipe se fondent sur la littérature portant sur l'apprentissage organisationnel pour définir ces concepts sans faire la distinction entre l'apprentissage organisationnel et apprentissage de groupe ou d'équipe. La conceptualisation reste la même, seul le niveau d'analyse change. Par exemple, Edmonson

(2002) définit le processus d'apprentissage d'équipe de la même manière que le processus d'apprentissage organisationnel.

Il définit d'abord l'apprentissage organisationnel comme le processus de détection et de correction des erreurs et transpose ensuite cette définition au processus d'apprentissage d'équipe. Celui-ci est donc défini comme le processus par lequel une équipe agit, obtient du feedback, réfléchit sur ce feedback et fait des changements pour s'adapter ou s'améliorer. Après avoir précisé les relations entre l'apprentissage organisationnel et certains concepts (organisation apprenante ; apprentissage d'équipe) qui lui sont proches, les lignes qui suivent présentent la définition que nous avons retenue dans cette recherche.

1.3. L'apprentissage organisationnel : choix d'une définition

Il faut remarquer qu'il n'existe pas de théorie générale et de définition commune de la notion d'apprentissage organisationnel. En effet, bien que la notion d'apprentissage organisationnel et son importance dans les performances stratégiques soient très largement acceptées, aucune théorie ou modèle d'apprentissage organisationnel n'est largement reconnu (Fiol et Lyles, 1985). Toutefois, nous pensons que trois conceptions de l'apprentissage organisationnel ont progressivement émergé, selon qu'elles mettent l'accent sur les mécanismes cognitifs (Argyris et Schön, 1978), sur les routines organisationnelles (Levitt et March, 1995) ou sur la notion d'aptitudes collectives (Koenig, 1994). De ce fait, suivant l'approche théorique choisie, l'apprentissage peut aussi bien signifier un changement de comportement, une évolution des routines ou un développement de compétences et de savoir-faire.

Pour commencer, l'approche développée par Argyris et Schön (1978), caractérise la relation de l'organisation à son environnement. Dans cette perspective, l'organisation est perçue comme une entité dont la performance est fonction de l'adaptation à l'environnement. Une trop grande inadéquation entre deux termes de la relation menace l'organisation de disparition. Les modifications de l'environnement sont ainsi comprises comme un stimulus et l'apprentissage comme une réponse prenant la forme d'une adaptation.

La perspective des routines organisationnelles considère que ce sont les routines qui constituent la catégorie centrale d'analyse pour comprendre l'émergence d'un apprentissage organisationnel. La routine est considérée comme une construction collective d'individus interdépendants qui au cours d'une variété d'expériences élaborent des règles simples et durables qui guident l'action de chacun. L'apprentissage dans cette vision serait un processus de répétition et d'accumulation d'expérimentation aboutissant sur des tâches de mieux en mieux effectuées. Les routines auraient une influence sur la perception des opportunités, les rapports aux autres et les conventions tacites qui guident l'action. L'apprentissage organisationnel serait donc un processus de modification des routines. Clairement, dans le champ de l'aide publique au développement, les acteurs sont très souvent accusés d'immobilisme et d'incapacité d'apprentissage, d'adaptation ou d'innovation (Easterly, 2002). La notion de routine (Nelson et Winter, 1982) permet de conceptualiser cette situation supposée.

Les routines sont une mémoire procédurale issue de l'expérience, c'est-à-dire de l'encodage des leçons du passé. Elles sont engrangées dans l'organisation comme une distribution de plusieurs mémoires procédurales entre les différents acteurs (Cohen et Bacdayan, 1995). Ainsi, bien que les routines possèdent une propriété d'adaptabilité (Levitt et March, 1995), celle-ci est souvent compromise par des interprétations partagées, appelées routines défensives (Levitt et March, 1995 ; Edmondson et Moingeon, 1998). Les routines, peuvent être associées à deux

éléments : d'une part, elles sont des processus transactionnels codifiés, des croyances, des cultures, dont les véhicules sont des symboles, des jargons professionnels (Levitt et March, 1995) ; d'autre part, elles sont des règles estimées efficaces si elles sont appliquées à une situation appropriée. Ces règles gouvernent, non seulement la prise de décision, mais aussi l'action par l'application de règles de travail, la transmission d'informations et de plans, la mémorisation des documents et de l'archivage (Cohen et Bacdayan, 1995 ; Dogson, 1993).

Nelson et Winter (1982) partent de l'hypothèse que le savoir-faire individuel est une séquence de comportements coordonnés et efficaces par rapport aux objectifs poursuivis dans un contexte connu. Comme une partie de la connaissance qui permet d'accomplir la performance exigée est tacite, donc difficile à expliciter dans tous les détails, il ne suffit pas d'une instruction verbale ou écrite sur la façon d'effectuer la tâche pour être performant. Par contre, celle-ci peut constituer une connaissance de départ complétée ensuite par un processus d'apprentissage. En clair, il n'est pas nécessaire de tout connaître pour agir : le savoir est incomplet. Enfin, l'application du savoir n'exclut pas d'être attentif au savoir lui-même. L'individu effectue des choix entre des options qui seront mises en œuvre automatiquement.

Parmi les nombreux avantages procurés par cette automaticité des choix figurent l'élimination des délibérations et des calculs. La routine correspond à un modèle répétitif d'une activité dans une organisation, à une compétence individuelle ou au fonctionnement stable selon Nelson et Winter (1982). Il ressort de l'analyse de Nelson et Winter (1982), qu'il ne suffit pas, dans le champ de l'aide publique au développement, que les processus transactionnels soient bien codifiés, que les tâches bien prescrites pour que les équipes de projets soient performantes. En effet, une partie de la connaissance permettant d'accomplir la performance est tacite et il est difficile de l'expliquer dans tous les détails. De ce fait, tout cela constitue une connaissance de départ qui devra être complétée par un processus d'apprentissage. En effet, les compétences en gestion des acteurs locaux sont parfois limitées (Diallo et Thuilier, 2005).

Pour terminer, dans l'approche développée par Koenig (1997), la production de connaissance n'est pas séparée de l'action et c'est dans le faire, dans le déploiement des projets que la connaissance s'élabore. L'apprentissage organisationnel est défini ici comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes (Koenig, G., 1997). D'ailleurs, dans le champ de l'aide au développement, entre l'idée de projet de développement et son début de mise en œuvre, le processus est long. Il peut prendre plusieurs années. Ainsi, une des difficultés inhérentes aux projets de développement, est donc ce fossé temporel énorme. Ce fossé temporel sépare les réalités et les préoccupations au moment de la conception du projet de développement et les réalités et préoccupations souvent fort différentes quelques années plus tard au moment de la mise en œuvre du projet. On peut donc penser que certaines difficultés du développement tiennent aux difficultés de projeter, dans le futur, les besoins et les solutions appropriés en termes de développement et de se doter, au présent des moyens pour y parvenir. Face à cette situation, notre attention s'est déplacée de l'apprentissage par accumulation d'expériences à l'apprentissage dans l'action qui tente de réaliser la synthèse entre la pensée et l'action.

Ainsi défini, l'apprentissage organisationnel va se développer de façon processuelle en fonction des rapports entre les différentes parties prenantes à l'action. Les temps collectifs sont l'occasion de confronter les réflexions personnelles pour coordonner les actions à venir. Ces temps collectifs bien souvent sont des réunions périodiques formelles fixées au préalable. Il peut également s'agir des rencontres sur le terrain ou des échanges d'expériences, des comptes rendus oraux sur sites, qui sont l'occasion d'officialiser des décisions qui ont été prises par un

ou plusieurs acteurs sur le terrain et de les diffuser à l'ensemble des acteurs présents lors de la réunion. Il s'agit là également d'un espace de réflexion collective sur les actions à mener et à envisager collectivement pour la bonne réussite du projet.

Un comportement que l'on peut assimiler au *sensmaking* de Weick (1995) dans la mesure où, il s'agit pour les différents acteurs de s'engager dans un processus de co-construction de sens. Ces processus d'interaction sociale contribuent à établir l'existence de processus collectifs de sélection, d'interprétations et de mémorisation des informations. L'apprentissage peut donc être analysé collectivement dès lors qu'il est appréhendé dans une dimension relationnelle et dynamique. En effet, nous pensons que l'acquisition et l'élaboration de compétences relèvent d'un processus dynamique continu que les acteurs vivent au quotidien au sein de l'équipe de projet de développement. Cela s'explique par le fait que nous percevons dans cette recherche, la compétence comme un ensemble de connaissances, de capacités d'action et de comportements structurés en fonction de l'objectif visé qui est ici, pour nous, le succès du projet.

Donc, elle ne peut pas exister indépendamment de l'activité, du problème à résoudre en vue d'atteindre cet objectif. Elle permet d'agir et c'est à ce niveau qu'on peut la repérer. Finalement, pensons que les équipes de projets d'aide publique au développement disposent de ressources et sont capables de développer des aptitudes et des innovations afin de mettre en œuvre des stratégies d'accumulation des compétences (Dosi et al., 1990). Du coup, la conceptualisation de l'apprentissage organisationnel que nous avons choisie, nous permet de mettre plus l'accent sur le développement de l'efficacité organisationnelle. Clairement, nous définissons l'apprentissage organisationnel comme « *un phénomène collectif d'acquisition et de développement de compétences qui améliore la gestion des projets de développement* ».

Au total, après avoir délimité l'appareillage analytique du concept d'apprentissage organisationnel, nous allons décrire la méthodologie de recherche, et présenter les résultats empiriques avant de les discuter.

2. CADRE EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE

2.1. Méthodologie

L'unité d'analyse : l'équipe de projet d'aide au développement. L'unité d'analyse retenue est l'équipe de projet d'aide au développement présentée comme un lieu d'apprentissage par l'action et le moteur du succès des projets d'aide au développement (Diallo & Thuillier, 2005). Une équipe de projet d'aide au développement est un système social temporaire composé d'individus interdépendants qui ont des rôles définis et qui sont collectivement responsables, envers l'environnement, de la production de biens ou de services sous des contraintes de délais, de budget et de qualité (Diallo & Thuillier, 2005). Elle se superpose à la structure fonctionnelle de l'agence d'aide, et constitue un élément supplémentaire de cette structure. Les interactions sont constantes entre le coordonnateur du projet et son équipe, le chargé de projet dans l'agence d'aide qui finance le projet, le supérieur hiérarchique national du coordonnateur du projet (représentant du gouvernement local) et les bénéficiaires de l'aide.

Dans cette configuration, l'équipe de projet incarne un outil permettant à l'agence finançant le projet de tester la validité de certaines hypothèses émises lors de la conception de ce dernier. En effet, les problèmes émaillant le déroulement du projet sont autant d'occasions pour

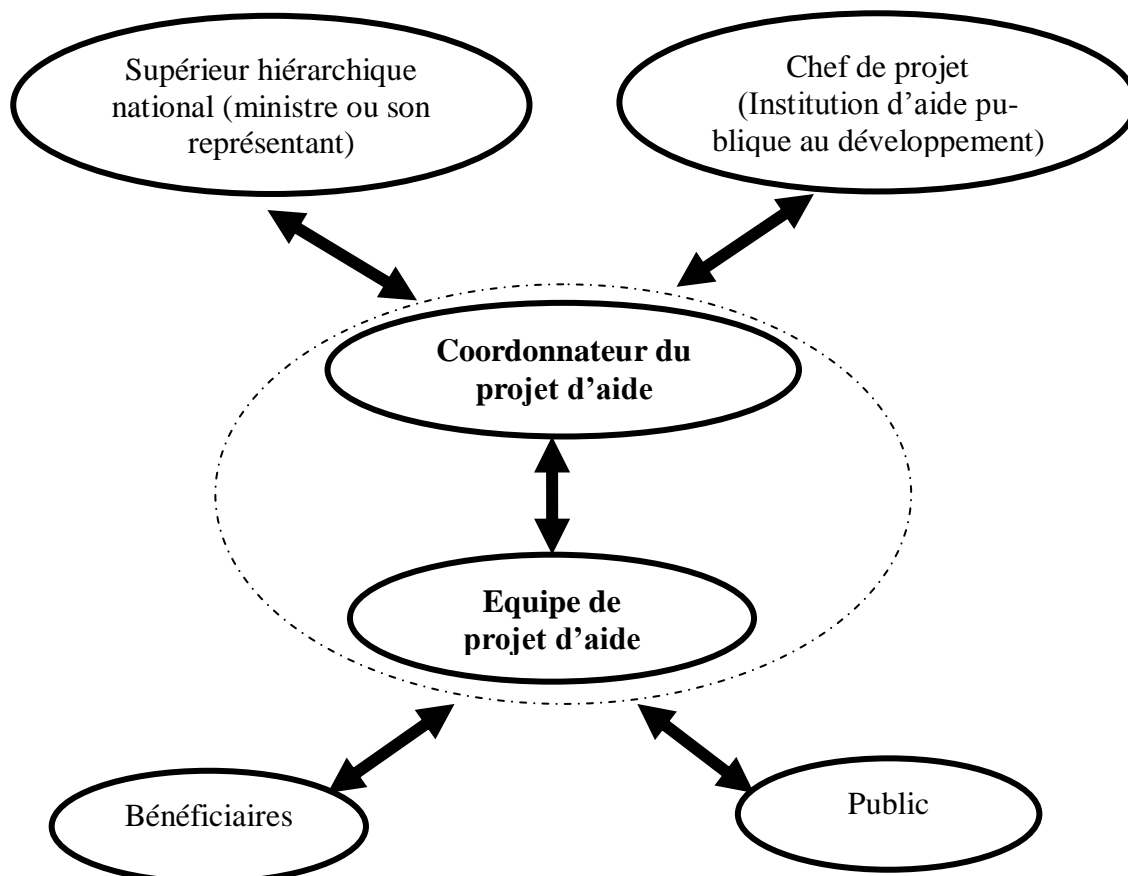
l'équipe de projet d'aide de s'engager dans des processus de recherche d'informations et de solutions. Les individus composant l'équipe de projet s'efforcent de résoudre les problèmes en développant des schémas d'échange et de communication. Dans ce contexte, le coordonnateur de projet est l'acteur essentiel du projet ainsi que le médium par lequel l'équipe de projet peut transmettre le savoir acquis au cours du projet aux autres acteurs, en particulier l'agence d'aide.

Au total, émerge l'idée qu'aucune agence d'aide publique au développement ne peut donc espérer élaborer et mettre en œuvre une bonne stratégie de développement sans interagir avec les coordonnateurs et les équipes de projets d'aide publique au développement. Interpellées dans l'efficacité de leurs actions ainsi que dans leur gouvernance, les agences d'aide publique au développement le sont dans leur capacité à doubler leur production financière d'une production de connaissances. La Figure 2 schématise le système au sein duquel se situe l'équipe de projet d'aide publique au développement. Les projets financés par les organismes d'aide publique au développement sont exécutés par des équipes de projets sous la supervision de coordonnateurs. Ces derniers sont à la fois des pivots de l'ensemble du dispositif d'administration de l'aide et des responsables opérationnels. A cet égard, ils connaissent parfaitement les dimensions sur lesquelles leur projet sera évalué ainsi que les attentes des différentes parties prenantes (bailleurs, gouvernements, bénéficiaires, etc.).

Notre enquête a été effectuée auprès des coordonnateurs de projets d'aide publique au développement basés au Sénégal. Nous avons choisi le Sénégal parce que c'est un pays d'accueil traditionnel d'une grande diversité de projets d'aide publique au développement et parce que, par ailleurs, plusieurs agences internationales d'aide publique au développement y ont leur siège régional, ce qui est déterminant pour l'accès aux informations. Trois critères ont déterminé le choix des projets retenus : (a) le projet de développement devait avoir un personnel (équipe de projet) travaillant sous la supervision d'un coordonnateur ; (b) le projet devait avoir débuté ses activités depuis au moins deux ans au moment de l'enquête ; (c) le projet de développement devait être financé par une institution multilatérale et/ou bilatérale. Le premier critère était fondamental compte tenu du rôle central du coordonnateur dans le fonctionnement des équipes de projets d'aide publique au développement. Le deuxième critère était important pour s'assurer que le projet avait débuté depuis suffisamment longtemps pour pouvoir mesurer l'AO.

Le troisième critère permettait d'assurer une homogénéité de la population considérée au regard d'un critère important : le type de bailleurs de fonds et le mode d'organisation générale du projet. La combinaison de ces critères a abouti à une population théorique 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, l'énergie et l'eau et le développement des secteurs public et privé.

Figure 1 : Les acteurs d'un projet d'aide et leurs relations



Déroulement de l'enquête. Le questionnaire a été adressé par Internet et par la poste aux coordonnateurs des équipes de projets ciblées. Ces derniers, pouvaient répondre par courrier, par fax, ou par Internet. Le retour des questionnaires s'est fait entre août et novembre 2008. Durant cette période, devant le faible pourcentage des retours, nous avons essayé de relancer les répondants par téléphone. C'est à la suite de nos nombreuses relances que nous avons pu appréhender les raisons qui pouvaient expliquer la lenteur ou l'absence de réponse. En effet, nous avons pu constater que plusieurs coordonnateurs interprétaient notre questionnaire comme un audit des pratiques des équipes de projet qu'ils coordonnaient et étaient persuadés, en dépit de nos assurances, que les résultats de notre étude étaient destinés à des bailleurs de fonds.

D'autres coordonnateurs nous demandaient une lettre écrite par le principal bailleur de fonds nous autorisant à faire une telle enquête comme préalable à leur réponse à notre questionnaire. Par ailleurs, certains courriers ne sont pas arrivés à destination, ce qui semblerait être une expérience courante dans ce contexte empirique, en particulier concernant des courriers envoyés à des adresses d'institution. Certains coordonnateurs nous ont affirmé qu'ils avaient bien reçu le questionnaire, mais qu'ils l'avaient finalement perdu. Les subterfuges des différents coordonnateurs pour ne pas répondre à notre questionnaire s'inscrivent, à notre avis, dans le cadre de la psychose des bailleurs et des supérieurs hiérarchiques nationaux qui les habite.

En effet, un projet de développement est éminemment social et politique. Il est social parce qu'il a pour objectif ultime d'améliorer directement ou indirectement le bien-être des populations, et politique parce que certaines options (choix des régions, groupes ciblés, moyens déployés) traduisent des décisions politiques prises par les agences multilatérales ou bilatérales avec l'adhésion sincère ou plus ou moins forcée des responsables politiques nationaux. Le coordonnateur est lui-même implicitement promu au rang d'acteur sociopolitique lorsqu'il est nommé à la tête d'un projet de développement. Les positions privilégiées, par rapport au contexte africain, que les coordonnateurs occupent font que ces derniers sont méfiants à l'endroit de toute enquête portant sur les activités qu'ils pilotent. Ainsi, pour répondre à notre questionnaire, certains coordonnateurs nous obligeaient à faire le déplacement pour leur remettre le questionnaire, et refusaient de répondre à tout questionnaire qui leur parviendrait par courrier ou par courriel. La plupart de ceux qui ont répondu ne nous faisaient pas parvenir le questionnaire déjà rempli, nous obligeant ainsi à faire le déplacement et cela quel que soit l'endroit où se situe le siège du projet.

Au total, c'est dans ce contexte que s'est déroulée notre enquête. Le taux de réponse d'environ 27% des projets (soit 41 projets qui ont été renseignés sur 150) est à lire à l'aune du contexte difficile dans lequel cette enquête s'est déroulée. L'attitude initiale très défensive de plusieurs coordonnateurs de projets craignant que leurs réponses soient dévoilées peut suffisamment biaiser les données collectées. Par conséquent, deux précautions s'imposent : vérifier que les réponses des coordonnateurs présentent de la variance, en particulier pour les questions portant sur les relations avec les bailleurs de fonds ou le superviseur national et faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats obtenus. En sens inverse, nous

devons également signaler que, dans le cadre de cette étude, nous avons reçu des appels téléphoniques de la part de certains coordonnateurs qui nous félicitaient à propos de la pertinence des items formulés et des questions soulevées. Selon ces coordonnateurs, le questionnaire aurait le mérite d'être en phase avec leurs préoccupations. Une telle situation peut contribuer à réduire le biais potentiel dans les réponses.

2.2. Opérationnalisation du concept d'apprentissage organisationnel

L'étude des phénomènes organisationnels implique généralement la mise en place d'un instrument de mesure. L'étude de l'apprentissage organisationnel ne constitue pas une exception. Ainsi, les recherches empiriques sur l'apprentissage organisationnel n'utilisent pas seulement des échelles de mesure et des questionnaires d'enquête. En effet, une grande partie de cette recherche empirique utilise des méthodes qualitatives (Finger et Bürgin, 1999), mais aussi des méthodes quantitatives autres que l'enquête par questionnaire, comme l'analyse de la courbe d'apprentissage ou d'expérience (Epple et al., 1991). Cependant, selon les auteurs, le problème des analyses des courbes d'apprentissage et d'expérience lorsqu'elles sont appliquées à la mesure de l'apprentissage organisationnel est qu'elles sont axées sur les résultats et non sur les processus d'apprentissage, sources ou capacités d'apprentissage. Ces mesures objectives contrastent avec des mesures d'opinions. Malheureusement, l'apprentissage organisationnel ne génère pas directement des chiffres permettant d'effectuer des comparaisons (Luthans et al., 1995).

Ainsi, les effets de l'apprentissage organisationnel sont souvent difficiles à mesurer de façon quantitative. Des enquêtes par questionnaire et des entretiens avec les membres de l'organisation, sont des instruments les plus usités pour recueillir des informations permettant d'évaluer l'apprentissage organisationnel (Luthans et al. 1995). La grande variété des définitions de l'apprentissage organisationnel rendant difficile son opérationnalisation, nous avons généré à partir de la littérature un certain nombre d'items relativement à la définition de l'apprentissage que nous avons retenue. A cet effet, nous nous sommes inspirés du travail de Galtier (2007) pour retenir les items de mesure de l'AO dans les équipes de projet d'aide publique au développement. De même, les discussions que nous avons eues avec les acteurs en contexte de projet, nous ont aussi aidé (Tableau 1). Nous avons soumis ces items à l'appréciation des spécialistes (enseignants-chercheurs) et des acteurs évoluant dans les équipes de projets quant à leur pertinence, leur capacité à rendre compte de l'apprentissage des équipes de projets de développement. Ces items font référence à l'acquisition d'un savoir, d'une compétence et à leur maîtrise par rapport à l'environnement des équipes de projet de développement.

Tableau 1 : Items de mesure de l'apprentissage organisationnel

En général, dans l'exécution de notre projet, nous avons la capacité d'anticiper sur la réaction de notre supérieur hiérarchique national à nos propres actions
En général, dans l'exécution de notre projet, nous avons la capacité d'anticiper sur la réaction du principal bailleur de fonds à nos propres actions
Durant l'exécution de notre projet, notre capacité d'anticiper la réaction de notre supérieur hiérarchique national a augmenté
Durant l'exécution de notre projet, notre capacité d'anticiper la réaction du principal bailleur de fonds a augmenté
Généralement, dans l'exécution de notre projet, nous savons comment atteindre nos objectifs (Galtier, 2007)

De manière générale, dans notre équipe de projet, les membres maîtrisent le processus de gestion des projets de développement

Dans notre équipe, le coordonnateur maîtrise le processus de gestion des projets de développement

Dans l'exécution de notre projet, notre équipe a acquis des règles de fonctionnement partagées et admises par chacun des membres de l'équipe (Galtier, 2007)

Au cours de l'exécution de notre projet, nous avons de mieux en mieux compris comment atteindre rapidement nos objectifs

Durant l'exécution de notre projet, les membres de l'équipe ont renforcé leur maîtrise du processus de gestion des projets de développement

Durant l'exécution de notre projet, notre équipe a adopté de nouvelles règles de fonctionnement partagées et admises par chacun des membres de l'équipe

Durant l'exécution de notre projet, notre capacité d'anticiper la réaction des bénéficiaires à nos propres actions a augmenté

Durant l'exécution de notre projet, le coordonnateur a renforcé sa maîtrise du processus de gestion des projets de développement

Procédures d'analyse des données. Plusieurs méthodes différentes sont mobilisées pour analyser les données de la recherche : le logiciel SPSS version 15.0 est utilisé pour identifier les différents facteurs et calculer les statistiques descriptives (moyenne, écart-type) ainsi que la matrice des corrélations entre ces variables ; le logiciel SmartPLS version 2.0.M3 est utilisé en complément du logiciel SPSS pour calculer les indices de fiabilité et de validité des variables d'opérationnalisation (C.R. et AVE) et pour évaluer le modèle d'évaluation de la validité du concept d'apprentissage organisationnel en contexte de projet d'aide au développement. Le recours à PLS à la place des méthodes de maximum de vraisemblance est justifié par la très petite taille de notre échantillon constitué de 41 observations et par le caractère exploratoire de notre étude. Nous avons également utilisé la technique statistique du « bootstrap » (avec 5000 répliquions) pour nous affranchir de l'hypothèse de normalité des données et pour obtenir des coefficients robustes.

3. RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Cette section présente successivement les résultats de l'examen des qualités psychométriques des variables d'opérationnalisation du concepts d'apprentissage organisationnel, puis certaines statistiques descriptives des variables en question ainsi que le résultat du test du modèle d'évaluation de la validité du concept d'apprentissage organisationnel dans le contexte des équipes de projets d'aide publique au développement.

La qualité psychométrique des variables d'opérationnalisation. La qualité psychométrique des variables d'opérationnalisation s'apprécie à travers la fiabilité et la validité.

Le Tableau 2 contient les résultats concernant la fiabilité évaluée au moyen du coefficient alpha de Cronbach et de la fiabilité composite ou *composite reliability* (C.R.). On constate que toutes les mesures sont supérieures aux limites recommandées de 0,70. Les coefficients alpha varient de 0,737 (Renforcement de la maîtrise du processus de gestion) à 0,769 (Capacité de gestion des interfaces externes) et ceux de fiabilité composite (C.R.) de 0,849 (Capacité de gestion des interfaces externes) à 0,887 (Maîtrise du processus de gestion). Les variables sont donc considérées comme présentant une fiabilité suffisante (Nunnally, 1978).

Deux des trois formes de la validité ont été examinées : la validité convergente et la validité discriminante. La troisième forme, la validité nomologique, ne peut être abordée dans cette recherche. La validité convergente a été évaluée par la variance moyenne extraite ou Average Variance Extracted (AVE), les valeurs supérieures ou égales à 0,50 étant considérées comme satisfaisantes (Bagozzi, Yi, & Phillips, 1991). Comme le montre le Tableau 3, toutes les mesures de l'AVE atteignent ou dépassent le seuil de 0,50, ce qui suggère que les conditions de validité convergente sont remplies par les variables d'opérationnalisation de l'apprentissage organisationnel utilisées dans cette recherche.

Tableau 2 : Fiabilité et validité convergente des variables d'opérationnalisation

Construit	Items	Alpha	C.R.	AVE
Capacité de gestion des interfaces externes	4	0,769	0,849	0,669
Renforcement de la maîtrise du processus de gestion	4	0,737	0,866	0,662
Maîtrise du processus de gestion	5	0,762	0,887	0,607

La validité discriminante montre qu'une mesure est distincte et empiriquement différente des autres mesures. Elle est établie lorsque la racine carrée de la variance extraite moyenne (AVE) est supérieure à chacune des corrélations inter-construits (Bagozzi et al., 1991 ; Fornell & Larcker, 1981). Comme le montre le Tableau 3, chacune des racines carrées des AVE n'est supérieure à chacune des corrélations inter-construits (et même à chacune des racines carrées des corrélations inter-construits), ce qui suggère que les conditions de validité discriminante sont remplies par les variables d'opérationnalisation de l'AO utilisées dans cette recherche.

Tableau 3 : Validité discriminante des variables d'opérationnalisation

Facteurs	Capacité de gestion des interfaces externes	Renforcement de la maîtrise du processus de gestion	Maîtrise du processus de gestion
Capacité de gestion des interfaces externes	0,818		
Renforcement de la maîtrise du processus de gestion	0,251	0,814	
Maîtrise du processus de gestion	0,606	0,076	0,779
Les valeurs dans la diagonale représentent les racines carrées des AVE et les autres valeurs représentent les corrélations inter-construits			

Les statistiques descriptives. Le Tableau 4 présente les statistiques descriptives (moyenne et écart-type) des variables d'opérationnalisation de l'AO utilisées dans cette recherche. On constate que les moyennes varient entre 1,19 pour la capacité de gestion des interfaces exter-

nes et 1,82 pour la maîtrise du processus de gestion. Les écarts-types entre 0,54 pour la maîtrise du processus de gestion et 0,78 pour la capacité de gestion des interfaces externes. Puisque l'échelle varie de -3 à +3, la valeur centrale est 0. On note que les moyennes sont toutes positives et en général, supérieures à 1. Du fait de la faible taille de l'échantillon, nous avons également calculé et reporté les médianes. Elles expriment la même tendance que les moyennes, avec des valeurs légèrement supérieures. Tout cela semble corroborer l'existence d'un apprentissage organisationnel dans les 41 équipes de projets d'aide publique au développement constituant l'échantillon. Par ailleurs, le niveau des écarts-types montre que les différentes équipes de projets d'aide publique au développement de l'échantillon présentent une dispersion réelle dans leur apprentissage organisationnel.

Tableau 4 : Statistiques descriptives

	Capacité de gestion des interfaces externes	Renforcement de la maîtrise du processus	Maîtrise du processus
Moyenne	1,19	1,78	1,82
Médiane	1,00	1,80	2,00
Ecart-Type	0,78	0,62	0,54
Minimum	-1,00	0,00	0,75
Maximum	2,75	3,00	3,00
N	41	41	41

En résumé, l'examen des qualités psychométriques (fiabilité, validité convergente, validité discriminante) et des statistiques descriptives (moyennes, écarts-types) des variables d'opérationnalisation du concept d'apprentissage organisationnel montre que nous disposons, dans cette recherche, de mesures acceptables nous permettant de conclure que l'apprentissage organisationnel en contexte de projet d'aide publique au développement se reflète à travers trois dimensions (Tableau 5) : la capacité de gestion des interfaces externes, la maîtrise du processus de gestion, le renforcement de la maîtrise du processus de gestion.

Tableau 5 : Estimation du modèle de mesure de l'apprentissage organisationnel

RELATIONS	Modèle Réflexif
Capacité de gestion des interfaces externes --- AO	+0,81 (6,88)
Renforcement de la maîtrise du processus de gestion --- AO	+0,67 (4,00)
Maîtrise du processus de gestion --- AO	+0,67 (4,82)
AVE AO	0,54
Les valeurs entre parenthèses sont les T de Student associés aux coefficients	

La dimension « **capacité de gestion des interfaces externes** » : elle est très importante dans le contexte des équipes de projets d'aide publique au développement. En effet, les équipes de projets d'aide publique au développement exécutent des projets qu'elles ont en charge dans un contexte particulier : les parties prenantes sont nombreuses, les risques politiques et les contraintes locales sont élevés, les acteurs principaux appartiennent souvent à des cultures différentes. Du coup, on imagine difficilement comment, sans une capacité de gestion des

interfaces tant dans l'équipe qu'entre l'équipe et ses principales parties prenantes, on puisse espérer une quelconque efficacité.

La dimension « **maîtrise du processus de gestion du projet** » : il est remarquable que la compétence en gestion de projets des intervenants locaux est souvent considérée comme insuffisante (Diallo et Thuiller, 2005). De plus, certaines compétences (*compétences techniques*) nécessaires à la conduite d'un projet d'aide publique au développement sont universellement requises, alors que d'autres (*compétences de processus*) le sont plus particulièrement dans les situations dans lesquelles se trouvent les équipes de projets. Donc, on peut penser que les acteurs en charge de l'exécution des projets doivent dans un premier temps, maîtriser les compétences techniques et dans un deuxième temps, chercher dans la conduite du projet à acquérir les compétences de processus.

La dimension « **renforcement de la maîtrise du processus de gestion** » : au cours de l'exécution du projet et en fonction des situations que les équipes de projets rencontrent, l'acquisition de compétences autres que les compétences techniques est nécessaire. Ces compétences dites « *compétences de processus* » sont plus liées au contexte d'exécution des projets d'aide au développement. Aujourd'hui, tout le monde semble s'accorder sur l'importance des « compétences de processus » dans la conduite des projets d'aide au développement (MacLachlan et Mc Auliffe, 2003). Elles exigent, au moment des décisions, une capacité à s'abstenir de se considérer comme la référence centrale. Du coup, l'aptitude à prendre du recul pour remettre en question les objectifs et les hypothèses du projet, pour évaluer le rôle et les limites de l'équipe de projet est nécessaire. Les compétences identifiées lors des « débriefings » d'incidents critiques apportent l'expérience permettant de former les membres de l'équipe de projet.

CONCLUSION

Malgré l'engouement de plusieurs chercheurs et entreprises pour l'apprentissage organisationnel, très peu de travaux se sont finalement intéressés au construit dans le contexte des projets d'aide publique au développement, limitant ainsi les propositions d'instruments de mesure et les possibilités de modélisation. De ce fait, son influence sur diverses variables organisationnelles, en premier lieu l'efficacité ou la performance des équipes de projets, reste largement hypothétique. Reposant sur le courant de la validation des construits et un effort de conceptualisation, cette recherche représente une première étape indispensable à une meilleure compréhension du concept d'apprentissage organisationnel dans le contexte des projets d'aide publique au développement. Elle permet de clarifier le construit multidimensionnel, notamment par le biais d'une étude quantitative, avec pour finalité d'examiner les dimensions sur lesquelles on peut l'évaluer. S'il convient de vérifier la stabilité de la structure de ces dimensions sur d'autres échantillons, celles que nous avons retenues présentent, à ce stade de développement, des qualités psychométriques satisfaisantes.

Cette mesure ouvre ainsi la voie à de nouveaux travaux de recherche sur l'apprentissage organisationnel, dans le contexte des projets d'aide publique au développement. Elle peut notamment constituer le point de départ d'une réflexion théorique et empirique renouvelée sur ses antécédents et ses conséquences, pouvant être menée de manière différenciée sur chaque dimension, grâce à la prise en considération de la multi-dimensionnalité du construit. Cette mesure pourra être utilisée à des fins prédictives et favoriser ainsi les recherches empiriques sur le pouvoir explicatif de l'apprentissage organisationnel.

Ce travail donne également lieu à des résultats susceptibles d'intéresser les acteurs en contexte de projet d'aide publique développement. En effet, il pourrait leur permettre de construire un outil de diagnostic organisationnel pragmatique, qui présente les caractéristiques essentielles de l'apprentissage d'une équipe de projet et qui permette ainsi d'évaluer le mode de fonctionnement de celle qui chercherait à promouvoir l'apprentissage en son sein.

De même, il offre une mesure de l'apprentissage organisationnel en contexte de projet d'aide au développement. De plus, si les résultats obtenus incitent à penser que cette mesure de l'apprentissage organisationnel est satisfaisante, il demeure des incertitudes sur le fait de savoir si l'instrument parvient à capturer l'ensemble des facettes susceptibles de représenter le construit. En effet, nous avons choisi de faire mesurer l'apprentissage organisationnel par le coordonnateur de projet. Ce choix peut paraître limité et conduire à une surestimation de la capacité d'apprentissage organisationnel. On aurait pu envisager de collecter l'avis de chaque membre de l'équipe de projet sur l'apprentissage organisationnel de son équipe. Cependant, le contexte particulier et difficile des équipes de projets était un handicap important pour un tel exercice. De même, la taille relativement modeste de notre échantillon nous incite à considérer les résultats présentés, dans cette recherche, avec beaucoup d'humilité.

En outre, si cette recherche répond à l'objectif initial d'examiner les dimensions sur lesquelles on pourrait évaluer l'apprentissage organisationnel en contexte d'équipes de projets d'aide publique au développement alors, la validité nomologique devra être testée. Il semble à ce titre primordial d'examiner dans le futur les liens possibles entre l'apprentissage organisationnel et la performance ou le succès des projets d'aide publique au développement. En effet, la littérature sur l'apprentissage organisationnel sous-entend qu'il s'agit d'un facteur d'efficacité pour faire face à un environnement marqué par le changement permanent, la complexité et l'incertitude. Pour autant, un tel postulat n'a pas été testé et mérite de faire l'objet de recherches ultérieures. L'utilisation de cette mesure de l'apprentissage peut y contribuer, en favorisant la réalisation d'enquêtes permettant de clarifier le réseau nomologique de l'apprentissage organisationnel dans le contexte des projets d'aide publique au développement. D'ailleurs, comme le précisent Chua et al. (1999) l'un des moyens permettant de déterminer la qualité d'un construit en termes de justesse, d'interprétation est d'évaluer si les variables opérationnalisées permettent une prédiction cohérente ou fiable d'autres décisions qui lui sont théoriquement reliées.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- 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.
- Badger B., Chaston I. et Sadler-Smith E. (2001), "Organizational learning : an empirical assessment of process in small UK manufacturing firms", *Journal of Small Business Management*, April.
- Bagozzi, R. P., Yi, Y., & Phillips L. W. (1991). Assessing Construct Validity in Organizational Research. *Administrative Science Quarterly*, 36, 421-458.
- Bapuji H., Crossan M., et Rouse M. J. (2005), "Organizational learning, methodological et measurement issues", *Proceeding of the 6th International Conference on Organizational Learning and knowledge*, Trento.
- Batazzi C., et Alexis H. (2000), « Apprentissage organisationnel : une approche structurelle et managériale », *IXème Conférence AIMS*, Montpellier, 24-25-26 mai.
- Boiral O., et Dostaler I. (2000), « Mobiliser les connaissances tacites: l'exemple d'un atelier d'assemblage électronique », *XIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, AIMS, 24-25-26 mai.
- Bowen, G. L., Rose, R. A., et Ware, W. B. (2006), "The reliability and validity of the School Success Profile learning Organization measure", *Evaluation and Program Planning*, Volume 29, Issue 1, February 2006, pp. 97-104.
- 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.
- Chua J. H., Chrisman J. J., et Sharma P. (1999), "Defining the family business by behavior", in *Entrepreneurship theory and practice*, vol. 23, n° 4, pp. 19-39.
- Chrysostome E. V., et Su Z. (2001), « L'apprentissage stratégique dans les coentreprises internationales : proposition d'un modèle intégrateur », *XIème Conférence Internationale de Management stratégique*, Laval, Québec, 13-15 juin.
- Cohen S. G., et Bailey D. E. (1997), "What makes teams work : group effectiveness research from the shop floor to the executive suite", *Journal of Management*, vol. 23, n° 3, pp. 239-290.
- Diallo A., et Thuillier D. (2005), "The success of international development projects, trust and communication : an African perspective", *International Journal of Project Management*, n° 23, pp. 237-252.
- Dogson M. (1993), "Organizational learning : A review of some literatures", *Organization Studies*, vol. 14 n° 3, pp. 375-394.
- Dosi G., Teece, D. J. et Winter, S. (1990) « Les frontières des entreprises : vers une théorie de la cohérence de la grande entreprise », *Revue d'Economie Industrielle*, 51, pp : 238-254.
- Easterly W. (2002), "The cartel of good intentions : the problem of bureaucracy in foreign aid", *Journal of Policy Reform, Taylor and Francis Journals*, vol. 5(4), pp. 223-250.
- Edmondson A. E. (2002), "The local and variegated nature of learning in organizations : A group-level perspective", *Organization Science*, vol. 13, n° 2, pp. 128-146.
- Evrard Y., Pras B. et Roux E. (1993), *Market, études et recherches en marketing*, Nathan, Paris.
- Finger M., et Bürgin Brand, S. (1999), "The concept of the learning organization applied to the transformation of the public sector", in Easterby-Smith, M., Burgoyne, J., and

- Aurojo, L. (Eds), *Organizational learning and the learning organization*, Sage, London, pp. 130-156.
- Fiol M. C., et Lyles M. A. (1985), "Organizational learning", *Academy of Management Review*, vol.10, n°4, 803-813.
- Fong, P. (2003), "Knowledge Creation in Multidisciplinary Project Teams : An empirical Study of the Processes and their Dynamic Interrelationships", *International Journal of Project Management*, Vol. 21, n° 7, pp. 479-288.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurements. *Journal of Marketing Research*, 18, 33-50.
- Galtier V. (2007), « Exploration des conditions d'apprentissage dans les groupes de travail : vers une identification des processus sociaux influençant l'apprentissage collectif », *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 Juin.
- 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.
- Guzzo R. A., et Dickson, M. W. (1996), "Teams in organizations : recent research on performance and effectiveness", *Annual Review of Psychology*, vol. 47, pp. 307-338.
- Hackman J. R. (1990), "Work team in organizations : an orienting framework", in : *Groups that work (and those that don't)*, J. R. Hackman, Ed(s), Jossey-Bass, San Francisco, pp. 1-14.
- Hedberg B. (1981), "How organizations learn and unlearn", in Nystrom, P. C. and Starbuck, W. H. (Eds) *Handbook of Organizational Design*, Oxford University Press, New York, NY.
- Hoskisson, R. E., Hitt, M.A., Johnson, R.A., & Moesel, D.D.(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*, vol. 40, pp. 97-111.
- Ika L. A. (2005a), « La gestion des projets d'aide publique au développement : historique, bilan et perspective », *Perspective Afrique*, vol. 1, n° 2, 2005, pp. 128-153
- Ika L. A. (2005b), « Les critères et facteurs clés de succès des projets : un cadre conceptuel pour les professionnels du développement », *Actes du congrès de l'Association canadienne des Sciences Administratives*, Toronto, 28 au 31 mai.
- Ingham M. (1994), « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », *Revue Française de Gestion*, Janvier-Février, pp. 105-120.
- Jashapara A. (2003), "Cognition, culture and competition : An empirical test of the learning organization", *Learning Organization*, 10 (1), 31-50.
- 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.
- Koenig G. (1997), « Apprentissage organisationnel », in *Encyclopédie de Gestion*, Economica, 2ème Edition, Tome 1, pp. 171-187.
- Kululanga G. K., Price A. D., et McCaffer R. (2002), "Empirical Investigation of Construction Contractors' Organizational Learning", *Journal of Construction Engineering and Management*, vol. 128, n° 5, September/October, pp. 385-391.
- Lambert, G. et Ouédraogo, N. (2006), « L'apprentissage organisationnel et son impact sur la performance des processus », *Revue Française de Gestion*, n° 166, pp. 15-32.
- Levitt B. et March J. (1988), "Organizational Learning", *Annual review of Sociology*, n° 14, pp. 319-340

- Lick, D. W. (2006), "A new perspective on organizational learning : Creating learning teams", *Evaluation and Program Planning*, Volume 29, Issue 1, February 2006, pp. 88-96
- MacLachlan, M. et E. McAuliffe (2003), "Poverty & Process Skills", in S. C. Carr et T. S. Sloan (sous la direction de) *Poverty & Psychology : From Global Perspective To Local Practice*, Kluwer, New York.
- Mack M. (1999), « L'apprentissage en équipe », *L'Expansion Management Review*, n° 92, Mars, pp. 70-75.
- Mansour N., et Gaha C. (2003), « Management des savoirs et modèle de structure en "N" », *XIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*.
- Mehta, L. (2001). The World Bank and its emerging knowledge empire. *Human Organization*, 60(2), 189-196.
- Merton R. K. (1997), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, A.Colin, Paris.
- Mohrman S. A., Cohen S. A. et Mohrman A. M. Jr. (1995), *Designing team-based organizations*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Muriithi N et Crawford L (2003), "Approaches to project management in Africa : implications for international development projects", *International Journal of Project Management*, Vol. 21, Issue 5, July, pp. 309-319.
- Nelson R. R. et Winter S. G. (1982), *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Cambridge, Mass. and London : Harvard University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.
- PNUD (2008), "Learning for Development", disponible sur le site : http://www.capacity.org/fr/publications/learning_for_development.
- Senge P. (1991), *La cinquième discipline*, First Editions.
- Spector, J. M et Davidsen, P. I. (2006), "How can organizational learning be modeled and measured ?", *Evaluation and Program Planning*, 29, 63-69.
- Schwab, D. P. (1980). Construct validity in organizational behavior. In B. M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behaviour* (2, pp. 2-43). Greenwich : JAI Press.
- Themistocleous, G., & Wearne, S. H. (2000), "Project management topic coverage in journals", *International Journal of Project Management*, 18(1), 7-11.
- Van Wassenhove W. (2004), « Definition et opérationnalisation d'une Organisation Apprenante (OA) à l'aide d'un retour d'expérience : application à la gestion des alertes sanitaires liées à l'alimentation », *Thèse de doctorat en Génie Bio-industriel*, Ecole des Mines de Paris.
- Venkatraman, N. (1989), Strategic orientation of business enterprises : the construct, dimensionality, and measurement, *Management Science*, 35, 8, 942-63.
- Venkatraman, N. & Grant, J. H. (1986). Construct measurement in organizational strategy research : A critique and proposal. *Academy of Management Review*, 11(1), 71-87.
- Von Krogh G., Roos J. (1996), *Managing knowledge : Perspectives on cooperation and competition*, von Krogh G., Roos J. (eds.), Sage Publications, London.
- Weick K. E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage : Thousand Oaks, Californie.
- 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*, Sage, London, pp. 440-458.
- World Bank (1999), "Knowledge for development : World Development Report 1998/99". New York, *Oxford University Press*.