

ASAC 2003  
Halifax, Nova Scotia

Jacques Barrette, Ph.D.  
École de gestion  
Centre de Gouvernance

Louise Lemyre, Ph.D.  
École de psychologie  
Institut de santé des populations

Wayne Corneil, Sc.D.  
Institut de santé des populations  
Université d'Ottawa

### **CULTURE, HABILITATION ET COMMUNICATION SUPÉRIEUR- SUBORDONNÉ : ANALYSE SYSTÉMIQUE DE L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL AUPRÈS DES CADRES SUPÉRIEURS DE LA FONCTION PUBLIQUE**

Depuis plusieurs années, les chercheurs s'intéressent vivement à mieux comprendre le concept d'apprentissage organisationnel et l'importance des facteurs d'influence de cet apprentissage. Parmi ces facteurs d'influence on retrouve au niveau macro la culture organisationnelle qui selon plusieurs auteurs est un déterminant majeur de l'apprentissage organisationnel. Au niveau méso, la littérature suggère que le degré de contrôle ou d'habilitation (empowerment) détenu par l'individu sur son travail crée des opportunités d'expérience qui enrichissent l'apprentissage. Enfin, au niveau micro, les comportements quotidiens du supérieur envers ses subordonnés influenceraient de façon significative l'apprentissage individuel et collectif. Toutefois, les écrits actuels sur l'importance de ces dimensions sont la plupart du temps descriptifs et prescriptifs, et peu de recherches empiriques sont venues confirmer les relations entre ces variables et l'apprentissage organisationnel. Dans le cadre de l'étude de l'APEX (Association professionnelle des cadres de la fonction publique fédérale) les chercheurs ont recueilli, auprès de 1822 cadres de la fonction publique, des données sur les variables précitées. Les résultats montrent que la culture d'apprentissage et l'habilitation joue un rôle important dans l'acquisition des compétences clés d'apprentissage organisationnel de Senge (1990). En ce qui a trait à l'impact de la qualité de la communication supérieur-subordonné, les résultats montrent que cette dimension n'ajoute aucune explication supplémentaire à la prédiction de l'apprentissage organisationnel. Les résultats sont discutés à la lumière de certains modèles théoriques et des pistes de recherches futures sont proposées.

L'apprentissage organisationnel est devenu aux cours des dix dernières années un concept incontournable dans la recherche en gestion. Son importance se justifie par l'idée que la survie d'une organisation dépend de sa capacité à s'adapter aux changements de l'environnement et que cette capacité passe inévitablement par un apprentissage individuel et collectif. Autrement dit, puisqu'une organisation est avant tout un système social, l'adaptation de l'organisation à son environnement n'est possible qu'à la condition que ses membres prennent conscience des

changements qui s'opèrent dans leur domaine d'activités, en comprennent les conséquences, trouvent et implantent les solutions appropriées aux problèmes actuels et anticipés. Pour que les solutions soient adaptées, l'apprentissage individuel et collectif est alors fondamental à chaque étape de ce processus. Dans la littérature, l'apprentissage organisationnel est décrit de multiples façons, telles un cycle ou un processus permettant l'acquisition de connaissances (Hubert, 1991; Dixon, 1992), un processus d'apprentissage collectif par l'interaction avec l'environnement (Cyert et March, 1963; Hedberg, 1981), une théorie de détection d'anomalies et de corrections par une restructuration de la théorie de l'action des acteurs (Argyris et Schon, 1978), l'expansion des capacités à créer des résultats désirés (Senge, 1990a), la capacité pour une organisation de maintenir et d'améliorer sa performance par l'expérience (DiBella, Nevis et Gould, 1996).

Plusieurs auteurs soutiennent le point de vue que même si l'apprentissage passe nécessairement par l'individu, l'apprentissage organisationnel n'est pas la somme des apprentissages de chaque membre. En effet, l'apprentissage organisationnel doit impliquer un processus organisationnel dans lequel l'apprentissage fait par un individu sera partagé, évalué et intégré avec les apprentissages des autres (Dixon 1994). Pour Senge (1990a, 1990b), l'apprentissage organisationnel s'inscrit dans la théorie des systèmes, c'est-à-dire un ensemble d'éléments qui interagissent et s'influencent mutuellement sur une période de temps en vue d'atteindre un objectif commun. Cet auteur propose une méthode pour guider les organisations à améliorer constamment leur capacité d'apprendre. Il distingue cinq compétences ou disciplines à maîtriser par les acteurs soit la pensée systémique, la maîtrise personnelle, la remise en question des modèles mentaux, la construction d'une vision partagée et l'apprentissage en équipe. Selon ce modèle, il est essentiel pour établir une organisation apprenante, que ses acteurs principaux, particulièrement les gestionnaires, maîtrisent cinq disciplines ou compétences. En proposant le développement de ces cinq compétences, Senge fait en sorte le lien entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel; une organisation n'apprend qu'au travers ses individus qui apprennent. En théorie, l'apprentissage individuel de ces cinq compétences ne garantit pas l'apprentissage organisationnel, mais sans celle-ci aucun apprentissage organisationnel n'est possible. Selon cet auteur, le degré de manifestation de ces cinq compétences deviendrait des indicateurs d'une organisation apprenante et une mesure du potentiel d'apprentissage organisationnel. Toutefois, malgré l'abondance de publications sur le sujet, le concept d'apprentissage organisationnel provoque encore des débats quant à sa signification, sa mesure et ses frontières conceptuelles.

### **Bureaucratie et apprentissage organisationnel**

En général, les auteurs s'entendent pour affirmer que l'environnement joue un rôle vital dans tout processus d'apprentissage organisationnel (Argyris et Schon 1978; Hedberg 1981; Weick 1979; Senge, 1990a, Dixon, 1992). D'autre part, le concept d'apprentissage organisationnel est le plus souvent étudié dans des organisations avec des structures organiques alors que très peu de recherches sont effectuées auprès d'organisations de type bureaucratique. En effet, les bureaucraties sont souvent critiquées pour leur incapacité à gérer l'incertitude et la complexité environnementale et à maintenir des activités d'apprentissage nécessaire à l'adaptation aux changements. Selon certains auteurs, la structure bureaucratique crée une barrière définitive à l'apprentissage (Myers, 1985). Toutefois, une telle conclusion ne s'appuie pas sur des recherches empiriques et la question de savoir comment les organisations bureaucratiques apprennent reçoit encore peu d'attention des chercheurs. Bien que des caractéristiques telles que la spécialisation et la formalisation puissent limiter possiblement l'apprentissage, on ne peut affirmer que la structure bureaucratique est le seul élément nécessaire et suffisant pour limiter l'apprentissage dans ces

organisations. D'autre part, une structure bureaucratique n'est pas une structure mécaniste, c'est-à-dire un milieu où à peu près tout serait déjà programmé. Des différences importantes sont observables entre diverses bureaucraties en termes de missions, stratégies, cultures, climats de communication et systèmes informels et formels qui favorisent l'apprentissage dans divers départements (Richard et Goh, 1995). Force est donc de constater à la lecture des recherches que très peu d'auteurs se sont vraiment attardés à vérifier dans quelles mesures ces éléments peuvent contribuer à l'apprentissage organisationnel dans ce milieu. Un des rares chercheurs sur ce plan affirme que "bureaucratie" et "apprentissage" ne sont pas des termes contradictoires et que dans une bureaucratie, l'apprentissage existe et peut-être développé (Zayed, 1989). Pour devenir apprenantes, les organisations ont besoin de flexibilité mais aussi de stabilité dans la gestion de la complexité environnementale (Kahn, 1982). En conséquence, la stabilité n'est pas en soi un élément négatif à l'apprentissage. D'autre part, on peut penser que la création de flexibilité dans un environnement bureaucratique permettrait à ces organisations de stimuler le processus d'apprentissage tout en maintenant une certaine stabilité.

En théorie, de multiples facteurs tant au niveau organisationnel, structurel, comportemental et cognitif contribueraient à faciliter ou à nuire à l'apprentissage individuel et collectif. Parmi ces facteurs, la culture organisationnelle est fréquemment citée comme un déterminant majeur de l'apprentissage organisationnel (Gephart, Marsick, Van Buren, et Spiro, 1966; Schein, 1993a, 1996; Yeung, Ulrich, Nason et Van Glinow, 1999). En ce qui concerne le niveau structurel, plusieurs chercheurs soulignent l'influence sur l'apprentissage du degré de latitude décisionnelle qu'a l'individu sur son travail (Daft, 2001). L'augmentation de la latitude décisionnelle détenue par l'individu sur ses tâches créerait des opportunités d'expériences riches et plus variées favorisant un apprentissage supérieur. Sur ce plan, il existe un assez large consensus que la diversité et la qualité de l'expérience est un facteur critique lié à l'acquisition des connaissances et habiletés tacites nécessaires à la résolution optimale des problèmes au travail, en particulier des problèmes de gestion (Barrette et Durivage, 1997; McCauley, Ruderman, Ohlott, et Morrow, 1994; Wagner et Sternberg, 1987). Enfin, au niveau micro, des auteurs soutiennent que la qualité de la communication supérieur-subordonné influence de façon significative l'apprentissage individuel et collectif. Ces trois aspects, culture, habilitation et communication supérieur-subordonné, s'incrivent également dans le modèle théorique de l'organisation apprenante proposé par Daft (2001).

### **Niveau organisationnel: culture et apprentissage organisationnel**

La culture organisationnelle est définie comme le partage de philosophies, idéologies, valeurs, hypothèses, croyances, attentes, attitudes et normes qui lient étroitement ensemble une communauté (Kilman, Saxton, Serpa, 1985). Pour Dixon (1994), ceci représente un ensemble de structures signifiantes collectives que les membres d'une organisation utilisent pour interpréter la nature de leur monde et eux-mêmes dans leurs relations avec ce dernier. La culture organisationnelle est aussi associée à une forme d'entrepôt d'information implicite, une mémoire organisationnelle, qui guide les comportements des membres d'une organisation (Huber, 1991). Les connaissances contenues dans cette mémoire organisationnel affecteraient l'acquisition et le traitement des nouvelles informations et connaissances (Walsh et Ungson, 1991). Plusieurs chercheurs affirment qu'une organisation peut créer une culture intentionnellement orientée vers l'apprentissage (Daft, 2001; Schein, 1992, 1993a, 1993b; Fiol et Lyles, 1985; Yeung et al., 1999). Selon Miles et Randolph (1980), une organisation avec une culture d'apprentissage adopte une approche proactive en regard de l'apprentissage en mettant en place des plans d'action qui stimulent et enrichissent l'apprentissage individuel et collectif. Elle instaurerait des valeurs,

structures, politiques, systèmes, et pratiques qui soutiennent et accélèrent l'apprentissage individuel et le partage des apprentissages entre les subordonnés dans un esprit de collaboration (Bennett et O'Brien, 1994). Une culture d'apprentissage influencerait fortement l'apprentissage organisationnel en permettant la création d'un milieu de travail facilitant l'exploration, l'expérimentation, la pensée positive, la rétroaction et la communication ouverte (Yeung, Ulrich, Nason, Van Glinow, 1999). Une telle culture favoriserait l'innovation par l'apprentissage génératif en permettant aux membres d'étendre leurs capacités, d'anticiper les besoins du milieu et d'améliorer la résolution des problèmes opérationnels et organisationnels (Barrett, 1995; Senge 1990a; Argyris et Schon, 1978). Compte tenu de l'importance que revêt la culture comme facteur d'influence sur l'apprentissage, l'on devrait s'attendre à ce que plus la culture d'apprentissage organisationnel est présente dans l'organisation plus l'apprentissage organisationnel s'accroît (hypothèse 1).

### **Niveau structurel: décentralisation du pouvoir, habilitation et apprentissage**

Selon le modèle de design organisationnel de Daft (2001), l'apprentissage organisationnel est étroitement lié à des éléments de structure formelle dont en particulier le degré de décentralisation du pouvoir et de l'augmentation de la latitude décisionnelle. Concrètement, la décentralisation du pouvoir se traduit pour le subordonné par une augmentation de son contrôle sur la prise de décision en ce qui concerne son travail. Cette latitude décisionnelle représente un élément central du concept d'habilitation. En effet, dans un milieu où le pouvoir est décentralisé, la personne possède plus d'autonomie et un niveau supérieur de responsabilité lui permettant d'utiliser sa discrétion, ses connaissances et ses habiletés pour résoudre les problèmes et rencontrer un but. Dans la littérature en gestion, la décentralisation du pouvoir, la latitude décisionnelle, le degré de contrôle ou la délégation de responsabilités accompagnée d'une augmentation de la capacité d'agir est centrale à la notion d'habilitation (empowerment) (Burke 1986; Kanter 1983; Congert et Kanungo, 1988). En fait, comme le soulignent Conger et Kanungo (1988), ces expressions sont souvent utilisées de façon interchangeable avec le terme d'habilitation.

Selon Ford et Fottler, (1995) l'habilitation débute lorsque l'on demande aux subordonnés d'accepter plus de responsabilités dans la définition, le contenu, la qualité et les conséquences de leur travail. Pour ces auteurs, l'habilitation résulte d'une autorité accrue sur la capacité d'agir sur les problèmes qui surviennent, et implique une délégation de la prise de décision et de la responsabilité face à ses propres actions. Conger et Kanungo (1988) considèrent l'habilitation comme un processus d'enrichissement du sentiment d'efficacité personnelle par l'identification et l'élimination des conditions qui limitent le pouvoir des individus, de même que par l'entremise de pratiques organisationnelles formelles et informelles favorisant une communication d'information efficace. En terme de dynamique relationnelle, l'habilitation est un processus par lequel un leader ou gestionnaire partage son pouvoir avec ses subordonnés. Toutefois, ce pouvoir délégué doit être perçu pour qu'il puisse avoir un effet sur le comportement de l'acteur et son sentiment d'efficacité personnel (Kanter, 1983; Miller 1980).

L'habilitation est considérée par plusieurs auteurs comme un ingrédient essentiel à l'apprentissage en milieu de travail (Wright, 1997; Daft, 2001). L'habilitation permettrait l'expression des forces et du potentiel plutôt que de créer des obstacles qui l'empêchent, favorisant ainsi l'expérimentation et la prise de risques (Whetten et Cameron, 2001). Toutefois, malgré la popularité du concept, très peu de recherches empiriques ont été conduites sur le lien entre l'habilitation et l'apprentissage organisationnel. Dans cette optique, le deuxième objectif de cette recherche vise à vérifier dans quelle mesure l'habilitation est liée à l'apprentissage

organisationnel et, dans le cas échéant, si cette dernière contribue à la prédiction de l'apprentissage organisationnel au-delà de l'influence de la culture organisationnelle d'apprentissage.

### **Niveau comportemental: communication leader-subordonné**

Plusieurs écrits sur l'apprentissage organisationnel suggèrent que la qualité des communications entre les supérieurs et ses subordonnés favorise un apprentissage supérieur. Dans le passé, plusieurs recherches se sont attardées à vérifier l'impact de la qualité de la communication supérieur-subordonné sur le rendement des subordonnés, leur satisfaction, leur motivation ou leur qualité de vie (Jablin, 1979; Latham et Wexley 1994; Whetten et Cameron, 2001). Toutefois, très peu d'entre elles ont vérifié ce lien en ce qui concerne l'apprentissage. Bien sûr, la relation supérieur-subordonné dans la création d'une dynamique de communication positive est de la responsabilité des deux partis. Toutefois, le supérieur de par sa position d'influence formelle, joue un rôle de premier plan dans la création de cette dynamique. Si ce dernier ne cultive pas ce climat d'ouverture et d'échange entre lui-même et ses subordonnés, il devient très difficile d'imaginer que ce dernier soit ouvert à remettre en question des objectifs ou stratégies organisationnels, propose des idées génératrices de performance et s'exprime sur les problèmes, autant professionnels que personnels, qui affectent les résultats de son travail et de son organisation.

La qualité de la communication entre le supérieur et le subordonné est un élément important de la théorie de l'apprentissage organisationnel d'Argyris et Schon (1978). Pour ces auteurs, la qualité de la communication dans l'organisation est un facteur qui contribue à la création d'un climat non défensif en stimulant le questionnement sur les prémisses sous-jacentes à la prise de décision; ce qu'ils appellent l'apprentissage de deuxième ordre (double loop learning). Selon cette théorie, l'apprentissage de deuxième ordre est influencé négativement par l'attitude normale des humains à créer des routines défensives afin de protéger leur estime de soi et préserver leur image. Argyris (1993) définit les routines défensives comme étant des actions qui minimisent les embêtements ou les embarras pour soi et pour les autres. Cette attitude agit comme une barrière à l'apprentissage en limitant l'interrogation personnelle sur les problèmes de base de l'organisation tels que la pertinence des objectifs ou des projets actuels sur lesquels le sujet travaille. En théorie, cette attitude défensive peut être réduite s'il existe entre la gestion et le subordonné une communication ouverte et un climat de confiance. Dans une relation de confiance les mécanismes de défense visant à protéger l'estime de soi tels l'évitement du blâme, la justification, l'accusation, les excuses, l'évitement d'initiatives, seraient diminués. Pour atténuer ces routines défensives, Argyris (1993) prône un style de communication de gestion direct, honnête, supportant et crédible de façon à ce que les problèmes importants soient soulevés sans peur de représailles. Une relation positive avec le supérieur encouragerait le subordonné à questionner lui-même la pertinence de ses objectifs, la qualité de son travail, la façon qu'il le réalise mais également à soulever des questions de base inconfortables, c'est-à-dire celles qui remettent en cause certaines normes corporatives, valeurs, politiques, pratiques et procédures sans crainte de conséquences négatives personnelles. Plusieurs comportements de gestion favorisant cette relation de confiance ont été proposés. Ils touchent la participation à l'établissement des objectifs et la clarification des attentes afin que le subordonné saisisse le sens de ses efforts et la rétroaction constructive sur le rendement et les comportements (Evered et Selman, 1989; Marsh, 1992; Yukl, 1994). Pour sa part, Elliger (1997) soutient que les gestionnaires qui assument un rôle d'enseignant, de "facilitateur" et "d'aidant" auront un impact supérieur sur l'apprentissage organisationnel. Les comportements sous-jacents à ces rôles sont assez similaires aux

comportements liés à la communication de soutien et de “coaching” tels que l’encouragement, la démonstration d’une compréhension du travail du subordonné, la critique objective, la congruence, l’honnêteté, l’ouverture à l’erreur et l’acceptation des désaccords (Whetten et Cameron, 2001).

Jusqu’à présent très peu de recherches empiriques ont été conduites sur le lien entre la qualité de la communication supérieur-subordonné et l’apprentissage organisationnel (Ritchie, 1999). Le troisième objectif de cette recherche vise donc à vérifier dans quelle mesure l’apprentissage organisationnel est lié à la culture d’apprentissage, l’habilitation et à la qualité de la communication supérieur-subordonné.

En résumé, le but de cette recherche vise donc à vérifier dans quelle mesure la culture d’apprentissage, l’habilitation et la communication supérieur-subordonné sont des variables prédictives de l’apprentissage organisationnel auprès des cadres de la fonction publique. Il est attendu dans les hypothèses que l’apprentissage organisationnel sera lié positivement à la culture d’apprentissage (h. 1), à un accroissement de l’habilitation (h.2) et la qualité de la communication supérieur-subordonné (h.3).

### **Méthodologie**

Les données recueillies proviennent de l’enquête nationale de l’APEX (Association professionnelle des cadres de la fonction publique fédérale) et s’inscrivent dans une étude plus large visant à évaluer l’état de santé des cadres et à identifier les paramètres organisationnels optimaux pour la création d’une organisation “apprenante”. Dans ce cadre, le questionnaire a été envoyé en février 2002 sous la direction de l’équipe de chercheurs par le Service des ressources humaines de chaque ministère et agence. Le réseau de l’appareil gouvernemental canadien constitue un terrain intéressant pour l’étude de ces paramètres dans une bureaucratie. En effet, la fonction publique comprend un nombre important de cadres supérieurs (approximativement 8500 hauts fonctionnaires de niveau dits exécutif (EX-1 à Ex-5) directement impliqués dans la gestion de l’information et des connaissances. Au total, 3670 participants de direction de la fonction publique ont reçu le questionnaire. Les trousseaux comprenaient un questionnaire en français et en anglais, une lettre de recrutement et de consentement éclairé bilingue, une enveloppe de retour pré-affranchie, pré-adressée à une boîte postale hors-gouvernement. Les réponses sont demeurées anonymes et les résultats compilés par l’équipe de chercheurs. Près de 40 % des cadres ont répondu. Le tableau 1 présente la composition de l’échantillon comparativement à la composition de la population des cadres de la fonction publique. L’analyse comparative indique que l’échantillon reflète étroitement la composition de la population des cadres tant au niveau du sexe, du niveau hiérarchique (EX1 à EX5) et de l’âge. En ce qui a trait à la scolarité, 2.1 % sont des fonctionnaires de niveau secondaire, 10.4 % de niveau collégial et le reste de niveau universitaire.

Tableau 1  
Composition en pourcentage de l'échantillon comparativement à la composition  
de l'ensemble des cadres de la fonction publique fédérale

	Sexe		Niveaux hiérarchiques					Âge <sup>a</sup>					
	Hommes	Femmes	EX1	EX2	EX3	EX4	EX5	1	2	3	4	5	6
Population	68.1 %	31.9 %	52 %	25 %	16 %	5 %	2 %	6%	13%	24%	35%	18%	4%
Échantillon	66.8 %	33.2 %	51 %	26 %	15 %	6 %	2 %	5%	13%	23%	35%	19%	4%

a) 1 = âge de moins de 40 ans, 2 = de 40 à 44 ans, 3 = de 45 à 49 ans, 4 = de 50 à 54 ans, 5 = de 55 à 59 ans, 6 = plus de 60 ans.

### Mesures des variables indépendantes

La mesure du construit « culture organisationnel d'apprentissage » provient des travaux de Yeung et al., (1999) et comprend 10 items (tableau 2) avec une fidélité interne de .92 (moy. = 4.42, et E.T. = 1.07). Pour mesurer ce construit nous avons demandé aux participants de répondre, sur une échelle en 7 points (complètement en désaccord à complètement en accord), aux instructions suivantes : *Les questions suivantes concernent l'apprentissage au sein de votre organisation, ainsi que votre propre apprentissage et perfectionnement. En vous basant sur les expériences que vous vivez dans votre organisation actuelle, dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes?: Mon organisation: 1) a tendance à privilégier l'action; 2) considère l'apprentissage comme faisant partie de ses valeurs culturelles; 3) etc.....*

La mesure « d'habilitation » provient des travaux de Hurrell, Nelson et Simmons (1998) portant sur le sujet. Il s'agit de 10 items (tableau 2) mesurant le degré de contrôle, de pouvoir et de latitude décisionnelle détenus par le répondant sur divers aspects de son travail. La fidélité interne de l'échelle est de .84 (moy. = 3.47, E.T. = .66). Nous avons demandé aux participants de répondre, sur une échelle en 5 points (très peu à énormément), à l'instruction suivante: *Indiquez le degré d'influence que vous exercez actuellement dans chacun des différents secteurs ci-dessous. Par "influence", nous entendons le degré de contrôle que vous exercez sur ce qui est fait par les autres et la liberté de choix que vous avez dans votre propre travail. Quelle influence avez-vous: 1) lorsqu'il s'agit d'obtenir le matériel et l'équipement nécessaires pour faire votre travail? ; 2) quant à l'ordre dans lequel vous accomplissez vos tâches professionnelles? ; 3) etc..*

La mesure de « communication supérieur-subordonné » est une sélection d'items tirés des travaux de Duxbury et Higgins (2001). Il s'agit là de 9 items (tableau 2) mesurant la qualité de la relation et de la communication supérieur-subordonné. La fidélité interne de l'échelle est de .90 (moy. de 3.64, E.T. = 0.81). Nous avons demandé aux répondants d'évaluer ces 9 énoncés sur une échelle en 5 points (fortement en désaccord à fortement d'accord) en répondant à l'instruction suivante: *Mon directeur / superviseur: 1) me complimente lorsque je fais bien mon travail; 2) m'explique clairement ce qu'il attend de moi, (c.-à -d. qu'il sait m'expliquer quels sont les buts et les objectifs; 3) etc...*

<b>Tableau 2</b>
<b>Échelles de mesure de la culture d'apprentissage, l'habilitation, la communication et l'apprentissage, incluant les corrélations de chaque item avec l'apprentissage organisationnel</b>
<b>Mesure de la Culture d'apprentissage (Yeung, Ulrich, Nason, et Van Glinow, (1999)</b>
Ces questions concernant l'apprentissage au sein de votre organisation, ainsi que votre propre apprentissage et perfectionnement. En vous basant sur les expériences que vous vivez dans votre organisation actuelle, dans quelle mesure êtes-vous en accord ou en désaccord avec les affirmations suivantes?
<p><u>Mon organisation:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. a tendance à privilégier l'action (.06).</li> <li>2. considère l'apprentissage comme faisant partie de ses valeurs culturelles (.20).</li> <li>3. apprécie les auto-questionnements et les auto-analyses (.21).</li> <li>4. a une attitude enjouée mais sérieuse dans l'accomplissement des tâches (travailler est amusant) (.22).</li> <li>5. encourage les essais (.21).</li> <li>6. accepte les échecs qui résultent de la prise de risques (.20).</li> <li>7. perçoit le changement comme une occasion à saisir et non comme une menace (.21).</li> <li>8. encourage chacun à rester en permanence au courant des processus internes et de l'environnement externe (.23).</li> <li>9. va au devant des besoins futurs au lieu de se reposer sur ses lauriers (.19).</li> <li>10. estime que le savoir est plus important que le titre (.16).</li> <li>11. encourage la réciprocité (.22).</li> <li>12. s'assure que l'engagement de partager les idées apparaît dans tous les documents stratégiques officiels (.20).</li> </ol>
<b>Mesure du degré d'habilitation (Hurrell, Nelson et Simmons, 1998)</b>
Indiquez le degré d'influence que vous exercez actuellement dans chacun des différents secteurs ci-dessous. Par "influence", nous entendons le degré de contrôle que vous exercez sur ce qui est fait par les autres et la liberté de choix dans votre propre travail.
<p><u>Quelle influence avez-vous:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. lorsqu'il s'agit d'obtenir le matériel et l'équipement nécessaires pour faire votre travail? (.14).</li> <li>2. quant à l'ordre dans lequel vous accomplissez vos tâches professionnelles? (.17).</li> <li>3. pour ce qui est de la quantité de travail que vous abattez? (.13).</li> <li>4. quant à votre rythme de travail, c'est-à-dire la rapidité ou la lenteur avec laquelle vous travaillez? (.11).</li> <li>5. sur les décisions de répartition des tâches dans votre service? (.21).</li> <li>6. quant à vos heures ou à votre horaire de travail? (.11).</li> <li>7. sur les décisions concernant le moment où les choses se feront dans votre service? (.21).</li> <li>8. lorsqu'il s'agit d'obtenir les ressources humaines dont vous avez besoin pour faire votre travail? (.18).</li> <li>9. sur la formation des autres employés dans votre service? (.23).</li> <li>10. sur les politiques et les méthodes de votre service? (.21).</li> </ol>

Mesure de la qualité de la communication superviseur-employé (Duxbury et Higgins, 2001)
<p><u>Mon directeur / superviseur:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. me complimente lorsque je fais bien mon travail. (.09).</li> <li>2. m'explique clairement ce qu'il attend de moi, (c.-à -d. qu'il sait m'expliquer quels sont les buts et les objectifs, comment procéder) (.11).</li> <li>3. fait des critiques constructives quant je n'atteins pas les normes de rendement (.12).</li> <li>4. m'écoute parler de mes inquiétudes (.09).</li> <li>5. partage les informations avec moi (.07).</li> <li>6. est prêt à répondre aux questions (.06).</li> <li>7. me demande mon avis avant de prendre des décisions touchant mon travail (.10).</li> <li>8. me confie des tâches stimulantes (.14).</li> <li>9. appuie mes décisions (c.-à-d. avec les clients, la haute direction) (.13).</li> </ol>
Mesure des compétences clés d'apprentissage organisationnel (Senge, 1990)
<p><u>Au cours de la dernière année, dans mon rôle de leader, j'ai:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. évalué correctement les ouvertures et menaces organisationnelles touchant mon équipe de travail.</li> <li>2. revu certaines façons de penser et de faire les choses qui empêchaient d'améliorer le travail de mon équipe.</li> <li>3. reconnu que je devais faire les choses différemment pour obtenir des résultats supérieurs.</li> <li>4. découvert certaines des causes qui nuisaient à mon rendement.</li> <li>5. corrigé mes propres préjugés pour favoriser les améliorations.</li> <li>6. saisi les occasions de m'améliorer.</li> <li>7. acquis une vision claire de mon équipe.</li> <li>8. donné à mon équipe une vision commune.</li> <li>9. favorisé le travail d'équipe dans mon équipe.</li> <li>10. tiré profit des points forts de mon équipe pour atteindre les résultats visés.</li> </ol>

### Mesure de la variable dépendante : apprentissage organisationnelle

Dans le cadre de cette étude, la mesure dépendante a été créée par les chercheurs sur la base du modèle de Senge (1990a) et constitue ce que nous appelons une mesure globale "des compétences clés d'apprentissage organisationnel". Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'une mesure du degré de maîtrise qu'a le répondant en ce qui concerne ses compétences clés, soit l'utilisation de la pensée systémique, la maîtrise personnelle, la remise en question des modèles mentaux, la vision partagée et l'apprentissage en équipe. Les chercheurs ont opté pour une mesure globale permettant de couvrir également les cinq compétences du modèle de Senge. La fidélité interne de l'échelle globale est de .83 (moy. de 3.92, E.T. = .48). Pour mesurer ces compétences, nous avons demandé aux participants de répondre, sur une échelle en 5 points (fortement en désaccord à fortement d'accord), à l'instruction suivante: "*Au cours de la dernière année, dans mon rôle de leader, j'ai: 1) évalué correctement les ouvertures et menaces organisationnelles touchant mon équipe de travail; 2) revu certaines façons de penser et de faire les choses qui empêchaient d'améliorer le travail de mon équipe; 3) reconnu que je devais faire les choses différemment pour obtenir des résultats supérieurs; d) etc...*"

### Résultats

Les analyses suivantes ont pour but de vérifier dans quelle mesure l'apprentissage organisationnel est prédit par une culture d'apprentissage forte et un accroissement de l'habilitation et de la qualité de la communication supérieur-subordonné. Le tableau 3 présente les moyennes, écart-types ainsi que les intercorrélations entre les variables. Ces résultats indiquent que la variance obtenue sur les variables communication supérieur-subordonné (écart-type = .81), habilitation (écart-type = .66) et apprentissage organisationnel (écart-type = .48) est restreinte. Toutefois, malgré cette restriction des variances, des corrélations significatives ( $p < .001$ ) sont obtenues entre les variables indépendantes et la mesure de l'apprentissage organisationnelle. L'analyse des corrélations entre les variables prédictives et l'apprentissage organisationnel indique que celles-ci vont toutes dans le sens attendu. Des analyses de régression hiérarchique sont effectuées pour vérifier l'importance relative des trois variables principales soit la culture organisationnelle, l'habilitation et la qualité de la communication supérieur-subordonné dans la

prédiction des compétences clés d'apprentissage organisationnel. Les variables de contrôle (âge, sexe, niveau de scolarité) sont introduites en bloc à l'étape 1 de la régression. Par la suite, les variables "culture organisationnelle", "habilitation" et "qualité de la communication supérieur-subordonné" sont entrées bloc par bloc dans cet ordre aux étapes 2, 3 et 4 de la régression. Les variables sont entrées dans cet ordre afin de respecter le modèle théorique de départ, soit en premier la variable macro (culture), par la suite la variable meso (habilitation) et enfin la micro (communication supérieur-subordonné).

L'hypothèse 1 est corroborée, il était attendu que plus la culture organisationnelle d'apprentissage serait élevée plus la maîtrise des compétences clés d'apprentissage organisationnel s'accroîtrait. Les résultats du tableau 4 indiquent que la culture organisationnelle explique une augmentation significative de la variance sur la mesure de l'apprentissage organisationnel ( $\Delta R^2 = .08$ ,  $F = 124.95$ ,  $p < .001$ ).

L'hypothèse 2 est également corroborée, il était attendu dans cette hypothèse que l'habilitation apporterait une augmentation de la prédiction au-delà de celle fournie par la culture organisationnelle. Les résultats du tableau 4 montrent que l'habilitation explique un accroissement significatif de la variance sur la mesure de l'apprentissage ( $\Delta R^2 = .03$ ,  $F = 56.57$ ,  $p < .001$ ). L'hypothèse 3 prévoyait que la qualité de la communication supérieur-subordonné contribuerait à la prédiction de l'apprentissage organisationnel au delà de la culture et de l'habilitation. Bien que cette variable soit corrélée significativement avec la mesure d'apprentissage ( $r = .13^{***}$ ) celle-ci n'est pas significative dans la régression ( $F = 2.09$ ,  $p > .05$ ).

**Tableau 3**

Moyennes, écart-types et intercorrélations des variables

	M	E.T.	1	2	3	4
1. Culture	4.47	1.07	1.00			
2. Communication supérieur-subordonné	3.64	.81	.36 <sup>***</sup>	1.00		
3. Habilitation	3.47	.66	.49 <sup>***</sup>	.35 <sup>***</sup>	1.00	
4. Compétence d'apprentissage	3.92	.48	.27 <sup>***</sup>	.13 <sup>***</sup>	.25 <sup>***</sup>	1.00

**Tableau 4**

**Régression entre la mesure “d’apprentissage organisationnel” et les variables prédictrices “culture, “habilitation (empowerment)” et “communication supérieur-subordonné”**

Variables Dépendantes	Bloc	Variables indépendantes	$\beta$	F	$\Delta R^2$
Apprentissage organisationnel	1	Contrôle (âge, scolarité, sexe)		6.57	.01***
	2	Culture organisationnelle	.21	124.95	.08***
	3	Habilitation	.19	56.57	.03***
	4	Communication supérieur-subordonné		2.09	n.s.

Note: n = 1822

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

### Discussion

Il existe un assez fort consensus parmi les auteurs que l’apprentissage organisationnel est un facteur critique associé à la survie des organisations. D’autre part, la littérature abonde en prescription sur les variables prédictrices de cet apprentissage. Toutefois, jusqu’à maintenant, les recherches empiriques sont plutôt rares sur le sujet. Parmi les variables prédictrices de l’apprentissage organisationnel, proposées dans les modèles théoriques, on retrouve la culture organisationnelle, l’habilitation et la communication supérieur-subordonné. Nos résultats viennent supporter l’importance de deux d’entre elles dans la prédiction de l’apprentissage organisationnel, soit la culture et l’habilitation.

Bien que des liens théoriques aient été souvent proposés entre la culture et l’apprentissage, peu de recherches empiriques ont vérifié cette relation dans les organisations en général et encore moins dans une bureaucratie. La présente recherche est une des rares qui s’intéresse cette problématique dans le secteur public. Les résultats indiquent que la culture d’apprentissage est liée positivement au développement des compétences d’apprentissage dans ce milieu. Ces résultats vont à l’encontre des idées établies qui affirment que les bureaucraties ne peuvent devenir des organisations apprenantes. En effet, la culture bureaucratique a souvent été définie comme une culture hiérarchique et homogène où les règles, procédures, pratiques et politiques formelles dominant et encadrent les comportements, laissant peu de latitude aux acteurs et à l’apprentissage. Celles-ci sont perçues comme des organisations aux structures hiérarchiques peu flexibles s’adaptant mal aux changements compte tenu de leurs caractéristiques structurelles. Toutefois, les bureaucraties comme les autres organisations doivent s’adapter aux changements si elles veulent réaliser leur mission. D’autre part, une organisation de la taille du gouvernement fédéral n’est pas une organisation unique et homogène faisant face à un environnement identique. Au contraire, cette institution comprend en fait de multiples organisations, ministères et agences, avec des missions, stratégies et cultures suffisamment distinctes. Ces organisations, malgré leurs caractéristiques de stabilité, ont besoin de s’adapter aux défis que pose leur environnement particulièrement sur le plan de la technologie, des facteurs socioculturels, internationaux, de ressources humaines ainsi que de leur marché respectif, c’est-à-dire les citoyens cibles qu’elles desservent.

Les résultats obtenus suggèrent que la culture d’apprentissage dans l’ensemble de cette

organisation n'est pas uniforme et que le développement des compétences liées à l'apprentissage organisationnel serait influencé par un milieu qui prône des valeurs et comportements soutenant l'apprentissage individuel et collectif. Le défi pour les ministères et agences gouvernementales qui font face à un environnement de plus en plus complexe est de changer leur culture traditionnelle vers une culture d'apprentissage. Sur ce plan, la promotion des éléments culturels d'apprentissage repose en grande partie sur les épaules de la gestion supérieure dont le rôle premier est de créer une culture forte (Schein,1992). Les résultats obtenus offrent des pistes de réflexion pour orienter les actions des leaders dans cette direction. En effet, des analyses ad hoc indiquent que certaines caractéristiques organisationnelles favorisent plus que d'autres le développement des compétences clés d'apprentissage organisationnel. Ainsi, l'analyse des corrélations supérieures à .20 (tableau 2) entre les items de mesure et la variable dépendante indique que le développement des compétences clés d'apprentissage organisationnel serait favorisé par un milieu: a) qui considère l'apprentissage comme une valeur importante et s'engage officiellement en ce sens, b) qui apprécie le travail fait, et encourage les essais, l'auto-questionnement et la réciprocité, c) qui entretient un climat de travail agréable et d) qui tient informé ses membres de l'environnement interne et externe. Il serait intéressant dans les recherches futures d'identifier les actions entreprises par les ministères et agences ayant une culture d'apprentissage particulièrement élevée. De plus, l'identification des caractéristiques qui facilitent ou nuisent à l'apprentissage dans ce milieu permettrait l'élaboration d'interventions mieux ciblées.

En théorie, l'apprentissage organisationnel est étroitement lié à des éléments de structure formelle (Daft, 2002). En fait, les deux sont indissociables et l'on ne peut exprimer une culture d'apprentissage sans que des facteurs structuraux soient mis en place; la culture influençant la structure et vice et versa. Sur ce plan, les résultats des analyses ont montré que plus la culture d'apprentissage s'accroît plus le niveau de latitude décisionnelle augmente. D'autre part, l'impact de l'habilitation sur l'apprentissage des compétences clés, au-delà de l'effet de la culture d'apprentissage, supporte l'idée que l'habilitation est une variable clé pour stimuler l'apprentissage organisationnel. On peut avancer que la latitude décisionnelle, à la base de l'habilitation, est une démonstration concrète d'une valeur organisationnelle, soit la confiance envers ses membres.

Le modèle de Robbins, Crino et Fredenhall (2002) concernant le processus d'habilitation permet de mieux comprendre l'impact de cette variable clé sur l'apprentissage. Dans leur modèle, les auteurs clarifient le rôle des variables contextuelles, environnementales, cognitives et comportementales dans le processus d'habilitation. Pour eux, l'étape principale est la création d'un environnement de travail local, à l'intérieur d'un contexte organisationnel plus large, qui fournit des opportunités d'exercer des comportements habilitants et fournit une motivation intrinsèque pour s'engager dans ce type de comportements. Dans ce contexte, la latitude décisionnelle qu'a le subordonné envers ses tâches constitue un levier favorisant un apprentissage accru par la création d'opportunités d'expériences plus diverses et l'augmentation du sentiment d'efficacité personnelle (self-efficacy), générateur d'une motivation plus élevée au travail (Conger et Kanungo, 1988). De plus, la mise en place d'habilitation s'accompagne presque inévitablement de partage d'information nécessaire pour une prise de décision éclairée. En théorie, le partage d'information et de son interprétation sont considérés comme deux caractéristiques d'une organisation apprenante (Dixon,1993; Huber, 1991). Enfin, des liens intéressants ont été trouvés entre l'habilitation et l'énergie qu'investit l'individu dans son travail (Spreitzer, 1995), l'effort et la persistance face à une situation difficile (Kanter, 1983) ainsi que l'initiation à de nouvelles tâches (Thomas et Velthouse, 1990). Il est logique d'affirmer que l'ensemble de ces comportements sont des prédicteurs d'un plus grand apprentissage. En résumé, l'augmentation de l'habilitation de l'individu devrait créer des conditions favorables à un apprentissage supérieur.

Le changement d'une culture hiérarchique vers une culture d'apprentissage est un processus à

long terme qui implique des efforts considérables de changement au niveau des comportements de la gestion supérieure, des pratiques de gestion en général, et des systèmes de gestion des ressources humaines en particulier. À plus court terme, des changements sur des éléments structuraux tels que la décentralisation du pouvoir et l'augmentation de l'habilitation sont plus facilement réalisables. En fait, l'augmentation de l'habilitation pourrait bien être une première confirmation de la volonté d'un changement vers une culture d'apprentissage. Nos résultats suggèrent qu'une organisation bureaucratique possède un moyen concret et relativement rapide pour influencer positivement l'apprentissage organisationnel. Toutefois, l'engagement de la haute direction au processus d'habilitation serait déterminant sur l'implication réelle des individus à accepter des responsabilités et un pouvoir accru (Robbins et al, 2002).

En ce qui a trait à l'impact de la qualité de la communication supérieur-subordonné, les résultats montrent que cette dimension n'ajoute aucune explication supplémentaire à la prédiction de l'apprentissage organisationnel. Ces résultats sont surprenants dans la mesure où la qualité de la relation est un élément important d'une des théories de base de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schon, 1978). En théorie, une bonne communication supérieur-subordonné réduit les routines défensives et favorise chez le sujet l'interrogation personnelle sur ses propres objectifs et sur ceux de l'organisation. Toutefois, bien que la littérature établisse des liens entre la qualité de la communication et la réduction des comportements défensifs, la littérature offre aussi des exceptions à cet égard (Argyris, 1994; Green et Scheimann, 1978). Sur ce plan, Green's (1978) dans son étude montre qu'une communication positive supérieur-subordonné n'entraîne pas nécessairement une ouverture et une volonté de questionner ses propres comportements et objectifs, de même que la façon de faire de l'organisation. Il est possible que l'absence de résultats significatifs s'explique par une définition trop étroite du construit lorsqu'il est limité à la stricte relation supérieur-subordonné. Autrement, dit, la seule qualité de la communication supérieur-subordonné n'est probablement pas suffisante pour développer une confiance suffisante de la part du sujet à risquer ce questionnement. On peut avancer l'hypothèse que le subordonné limitera ses remises en question s'il croit que son supérieur ne pourra lui-même exprimer ses propres remises en question envers ses supérieurs. En effet, pour qu'un individu se questionne lui-même et questionne le statu quo, la relation de confiance doit s'étendre au-delà de la dyade supérieur-subordonné et inclure une perception globale de confiance touchant l'ensemble de son organisation.

### **Pistes De Recherche Et Limites**

Il serait souhaitable dans des recherches futures d'enrichir les mesures utilisées, particulièrement celles ayant trait aux construits relatifs à la "communication supérieur-subordonné" et aux "compétences clés d'apprentissage", où peu de variance ont été obtenue réduisant ainsi leur pouvoir de prédiction. Il est possible que l'absence de résultats significatifs relativement à la première variable puisse s'expliquer par une échelle moins valide pour la population touchée ou encore par une échelle qui ne couvre pas complètement le domaine du construit. Afin de mieux cerner ce concept il faudrait y ajouter des mesures concernant la communication avec les pairs, avec les subordonnés, avec les autres départements, la direction et aller au-delà de la stricte relation supérieur-subordonné. D'autre part, il serait nécessaire d'enrichir la mesure "des compétences clés d'apprentissage organisationnel" afin de couvrir plus complètement les cinq facteurs théoriques de Senge (1990a) et de vérifier leur structure factorielle. Malgré des résultats significatifs liant le degré d'habilitation à l'apprentissage organisationnel, cette mesure pourrait être néanmoins enrichie. En effet, bien que le transfert de pouvoir et la latitude décisionnelle soient des éléments fondamentaux du concept (Burke, 1986; Kanter, 1977), le construit touche aussi la motivation extrinsèque des tâches (Conger et Kunungo, 1988; Thomas et Velthoure, 1990), les structures de soutien au travail (Hardy et Leiba-O'Sullivan, 1998) et des actions de leadership spécifiques (Block 1987). Sur ce plan, le modèle théorique de Robbins et al., (2002) est un outil conceptuel intéressant pour mesurer plus

complètement ce construit. Ces changements devraient améliorer la mesure de ce construit et augmenter la variance afin d'améliorer le pouvoir de prédiction. Malgré ces limites, cette étude fournit aux chercheurs un soutien empirique démontrant que la culture et l'habilitation sont deux dimensions liées à l'apprentissage organisationnel. Sur le plan pratique, cette recherche permet aux gestionnaires de la fonction publique d'identifier un levier important sur lequel agir afin d'accroître l'apprentissage organisationnel et influencer la culture de leur organisation dans ce sens.

## Références

- Argyris, C. (1993). *Overcoming organizational defenses*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Argyris, C. and Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action approach*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Barrett, F. (1995). Creating appreciative learning cultures. *Organizational Dynamics* 32(5): 595-616.
- Barrette, J. et Durivage, A. (1997). Qualité de l'expérience et intelligence pratique: La validité croissante des connaissances tacites à la prédiction du rendement. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 89-104.
- Benett, J. and O'Brien, M. (1994). The building blocks of the learning organization. *Training* June: 41-47, 49.
- Block, P. (1991). *The empowered manager: Positive political skills at work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Burke, W. (1986). Leadership as empowering others. In S. Srivastra (Ed.), *Executive power* (pp. 51-77). San Francisco: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. and Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13 (3), 471-482.
- Cyert, R. M. and March, J. G. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Daft, R. (2001). *Organization Theory and Design*, (7<sup>e</sup> édition). South-Western.
- DiBella, A., E. Nevis, E., and Gould, J. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies* 33(3): 361-379.
- Dixon, N. M. (1992). Organizational learning: A review of literature with implications for HRD professionals. *Human resources development quarterly*, 3, 29-49.
- Dixon, N.M. (1993). *Organizational learning*. The Conference Board of Canada Report, 111-193.
- Dixon, N.M. (1994). *The organizational learning cycle, how we can learn collectively*. McGraw-Hill Book Company, London.
- Duxbury, L. and Higgins, C. (2001) The 2001 National Work-Life Conflict Study: Report One, Ottawa: Health Canada.
- Elliger, A.M. (1997). *Managers as facilitators of learning in learning organizations*. Unpublished Doctoral Dissertation, Athens, Georgia : University of Georgia
- Evered, R. D. and Selman, J. C. (1989). Coaching and the art of management. *Organizational Dynamics*, 18 (Autumn), 16-32.
- Ford, R.C. and Fottler, M.D. (1995). Empowerment: A matter of degree. *Academy of Management Executive*, 9, 21-28.
- Gephart, M., V. Marsick, V. Van Buren, M., and Spiro, M. (1966). The learning organization. *Training and Development*, December: 35:45.
- Hardy, C., and Leiba-O'Sullivan, S. (1998). The power behind empowerment: implications for research and practice. *Human Relations*, 51(4), 451-483.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In *Handbook of Organizational Design*, ed. P. Nystrom and W. Starbuck, 3-27. New York: Oxford university Press.
- Huber, G. (1991) Organizational learning: The contributing processes and the literatures.

- Organizational Science*, 2(1), 88-115.
- Hurrell, J.J. Nelson, D.L., and Simmons, B.L. (1998). Measuring job stressors and strains : Where we have been, where we are, and where we need to go. *Journal of Occupational Health Psychology*, 3(4), 368-389.
- Hurrell, J.J. and McLaney, M.A. (1988). Exposure to job stress: A new psychometric instrument, Scandinavian Journal of Work, *Environment and Health*, 14, 27-28.
- Jablin, F. (1979). Superior-subordinate communication: The state of the art. *Psychological Bulletin*, 86, 1202-1222.
- Kanter, R.M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Kanter, R. M. (1983). *The change masters*. New York: Simon & Shuster.
- Kilmann, R. H., Saxton, M. J., Serpa, R. (1985). *Gaining control of the corporate culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kahn, R. L. (1982). Critical Themes in the Study of Change. In Goodman, P. S., and associates (eds.) *Change in Organizations: New Perspectives on Theory, Research and Practice..* San Francisco: Jossey-Bass, 409-429.
- Latham, G.P. and Wexley, K.N. (1994). *Productivity through Performance Appraisal* (2nd ed.). Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1994.
- Marsh, L. (1992). Good manager: Good coach? What is needed for effective coaching? *Industrial & Commercial Training*, 42(9), 3-8.
- McCauley, C.D., Ruderman, M.N., Ohlott, P.J. and Morrow, J.E. (1994). Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 79 (4), 544-560.
- Miller, S. M. (1980). Why having control reduces stress: if I can stop the roller coaster, I don't want to get off. Personality and locus of control. In J. Garber, & M.E.P. Seligman (Eds.), *Human helplessness: theory and applications* (pp. 71-95). New York: Academic Press.
- Myers, J. B. (1985). Making Organizations Adaptive to Change: Eliminating Bureaucracy at Shenandoah Life. *National Productivity Review*, 131-138, Spring, 1985.
- Richards, G. and S. Goh. (1995). Implementing learning organization towards a systematic approach. *Optimum*, Fall/Winter.
- Ritchie, L.E. (1999). Supporting organizational learning through communication behaviors: The effects of superior/subordinate communication satisfaction and organisational defensive routines on perceived support for double-loop learning. Unpublished Doctoral Dissertation, Maryland : University of Maryland.
- Robbins, T.L., Crino, M.D. and Fredendall, L.D. (2002). An integrative model of empowerment process. *Human Resource Management Review*, 12, 429-443.
- Schein, E. (1996). Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan Management Review* Fall: 9-20.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*, (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco, Jossey-Bass.
- Schein, E. (1993a). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organizational Dynamics* 40-51.
- Schein, E. (1993b). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review* Winter: 85-92.
- Senge, P. (1990a). Building learning organizations. *Sloan Management Review* Fall: 7-23.
- Senge, P. (1990b). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P. (1992). Mental models. *Planning Review*, April/May 4-10: 44.
- Senge, P. (1993). Transforming the practice of management. *Human Resource development Quarterly* 4(1): 5-32.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Thomas, K. W., and Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.

- Wagner, R.K. and Sternberg, R.J. (1987). Tacit Knowledge in Managerial Success. *Journal of Business and Psychology*, vol.1 (4), 301-311.
- Walsh, J. and G. Ungson. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review* 16(1): 57-91.
- Weick, K. (1979). *The Social Psychology of Organizing*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Whetten, D.A., and Cameron, K.S. (2001). *Developing Management Skills*, (5 eds.), Addison-Wesley, 2002.
- Wright, D.L. (1997). The effects of organizational and individual learning on job satisfaction and job commitment. Unpublished Doctoral Dissertation, Louisiana : University of Louisiana.
- Yeung, A.K. Ulrich, D.O. Nason, S.W., and Van Glinow, M.A. (1999). *Organizational Learning Capability*. New York, Oxford University Press.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zayed, A.M (1989). Toward an organizational learning model for bureaucratic organizations : A strategic management perspective. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania : University of Pennsylvania