

***L'apprentissage stratégique dans les coentreprises internationales :  
proposition d'un modèle intégrateur***

**Elie Virgile CHRYSOSTOME, Ph.D.**

Auteurs : (Adresser toutes correspondances à Elie Virgile CHRYSOSTOME)

Professeur de management

Faculté d'administration

Université de Moncton ; Moncton (N.B.)

Canada E1A 3E9 ; Tél. (506) 858 4216

Courriel : chrysoe@umoncton.ca

**Docteur Zhan SU**

Professeur de gestion internationale

Faculté d'administration

Université Laval ; Sainte Foy Québec)

Canada G1K 7P4 ; Tél. (418) 656 2085

Courriel : Zhan.Su@fsa.ulaval.ca

**Mots-clés :** Coentreprises, apprentissage organisationnel, compétences stratégiques

Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique  
13-14-15 juin 2001



Faculté des Sciences de l'administration  
Université Laval  
Québec



## ***Résumé***

L'apprentissage stratégique est l'un des moyens pouvant permettre à la coentreprise internationale d'avoir une meilleure position compétitive. En effet, il favorise un développement de nouvelles compétences qu'il est difficile pour les concurrents d'imiter ou de rattraper. Toutefois, l'apprentissage stratégique continue d'être un phénomène qui n'est pas bien connu, en particulier lorsqu'il s'agit de coentreprises internationales. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons essayé de fournir un éclairage théorique sur ce phénomène et proposé un modèle qui intègre différents éléments existant de manière très éparse dans la littérature scientifique. Ce modèle théorique devra toutefois être testé sur un échantillon de coentreprises internationales afin de prouver sa validité empirique.

## INTRODUCTION

L'apprentissage constitue dans la littérature scientifique l'une des principales motivations qui justifie la création d'une coentreprise (Kogut, 1988). En effet, la coentreprise facilite l'acquisition de nouvelles connaissances et de ce point de vue constitue un cadre favorable pour le développement de compétences stratégiques. Toutefois, la coentreprise ne constitue pas une solution infaillible aux préoccupations d'acquisition de connaissances, car si dans certains cas l'apprentissage de savoir-faire peut effectivement avoir lieu de manière relativement bien réussie, dans de nombreux autres cas l'apprentissage espéré peut ne pas avoir lieu, et la coentreprise pourrait être emportée par les flots de toutes sortes de conflits de pouvoir, de cultures ou d'intérêts (Lewis, 1990 ; Beamish, 1988). Cette réalité de la coentreprise concorde bien avec la constatation faite par certains chercheurs dont Lorange et Roos (1991) et Lewis (1990) et selon laquelle les coentreprises échouent beaucoup plus qu'elles ne réussissent.

L'apprentissage dans les coentreprises internationales représente un exercice encore plus difficile, du fait de la distance institutionnelle, culturelle et géographique qui existe entre pays. Malgré cela, les travaux qui s'intéressent à cette question ne sont pas nombreux (Ingham, 1994 ; Dodgson, 1993). L'objectif de cette recherche est donc de contribuer à une meilleure connaissance de ce phénomène. Elle vise plus précisément à présenter un modèle intégrateur qui permettrait de mieux comprendre comment les entreprises impliquées dans une coentreprise internationale pourraient mieux réussir leur apprentissage stratégique. Pour ce faire, dans les pages qui suivent, nous allons d'abord procéder à une analyse critique de la littérature existante qui porte sur le phénomène d'apprentissage, ensuite présenter les principaux mécanismes d'apprentissage dans les coentreprises internationales, et enfin proposer un modèle intégrateur qui explique comment ces mécanismes d'apprentissage peuvent favoriser un développement de compétences stratégiques.

### I – L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : ÉTAT DE L'ART

#### 1.1 – Vers une meilleure compréhension de l'apprentissage dans les organisations

L'apprentissage est l'un des phénomènes organisationnels sur lequel de nombreux chercheurs en science de l'organisation ont focalisé leur attention. En témoigne l'abondante littérature scientifique dont il fait l'objet. Néanmoins, l'apprentissage reste toujours un phénomène mal connu en raison de son caractère très complexe (Miller, 1996 ; Dodgson, 1993a). En effet, l'apprentissage est un processus dynamique qui peut prendre des formes très variées selon le contexte de sa réalisation. Il n'est donc pas surprenant de constater que le contenu du concept d'apprentissage ne fait pas l'objet d'un consensus auprès des différents chercheurs (Fiol et Lyles, 1985 ; Dodgson, 1993a ; 1993b ; Miller, 1996), et que ces derniers focalisent chacun dans leurs définitions l'attention sur des éléments d'apprentissage qui leur paraissent importants.

Plusieurs auteurs ont tenté de regrouper les recherches sur l'apprentissage en différents courants. Ainsi Fiol et Lyles (1985) distinguent entre autres le courant de l'adaptation et celui du désapprentissage. Ulrich et Jick (1993) faisant une analyse chronologique de l'étude du concept d'apprentissage distinguent le courant de Carnégie Mellon dans les années 1950 avec les travaux de Simon, le courant de l'Université Harvard dans les années 1980 avec les travaux de Argyris et Schon, et enfin le courant actuel du MIT (Massachusetts Institute of Technology) avec les travaux de Senge (1990). Dodgson (1993b) quant à lui distingue le courant qui définit l'apprentissage en focalisant l'attention sur ses résultats, et le courant qui le perçoit comme un processus. Enfin, Moingeon et Ramanantsoa (1995) proposent une autre typologie qui distingue vision descriptive et vision prescriptive de l'apprentissage.

Par ailleurs, l'origine académique des chercheurs influence leurs conceptions du phénomène de l'apprentissage et notamment leurs conceptions de sa finalité. Ainsi le courant des travaux qui se situent dans une perspective de la psychologie perçoit l'apprentissage comme étant la forme la plus importante d'adaptation et de renforcement de la survie de l'organisation aux changements de l'environnement, tandis que le courant des travaux qui se situent dans une perspective de l'économie industrielle perçoit l'apprentissage comme un moyen de réduire au fil du temps et grâce à l'expérience les coûts unitaires, d'augmenter la productivité (Arrow, 1962), et d'améliorer les structures industrielles (Dosi, 1988) et la performance de l'organisation (Rosenberg, 1982). De même, le courant des travaux qui se situent dans une perspective de la théorie de l'organisation perçoit l'apprentissage comme une réponse à un besoin d'ajustement de l'organisation à un stimulus externe (Cyert et March, 1963 ; March, 1989 ; Argyris et Schon, 1978 ; Dodgson, 1993b), tandis que le courant des travaux se situant dans une perspective de management stratégique perçoit l'apprentissage comme un moyen de développer des capacités dynamiques (Teece, Pisano et Schuen, 1990) en vue de maintenir et d'améliorer la compétitivité, la productivité (Dodgson, 1993b) et l'innovation (Loveridge et Pitt, 1990 ; Dodgson, 1991a) dans un environnement incertain (Dodgson, 1993b).

Ces différents courants ont l'avantage de focaliser chacun l'attention sur un ou plusieurs aspects importants du phénomène de l'apprentissage. Néanmoins, on peut leur reprocher d'avoir du phénomène de l'apprentissage une perception limitée à leurs disciplines respectives. Par ailleurs, ces différents courants constituent une preuve irréfutable du caractère ambigu du concept d'apprentissage, et de ce point de vue prouvent à quel point il est difficile de le définir en lui donnant un contenu à la fois précis et satisfaisant pour tous (Fiol et Lyles, 1985 ; Dodgson, 1993a; 1993b ; Miller, 1996). Cette difficulté transparaît très clairement à travers les différentes définitions fournies par les principaux auteurs qui se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage, et parmi lesquels on peut citer Cyert et March (1963), Argyris et Schon (1978), Fiol et Lyles (1985), Senge (1991), Ulrich et Jick (1991), Huber (1991), Dodgson (1991a ; 1993a ; 1993b).

La définition qui est proposée dans la présente recherche est inspirée des travaux de Fiol et Lyles (1985), de Dodgson (1993), de Ingham (1994) et de Miller (1996). Ainsi, *l'apprentissage est le processus d'acquisition ou de création des nouvelles connaissances par le biais d'interactions entre individus, ceci en vue de développer des habiletés qui répondent spécifiquement aux exigences de l'environnement, et qui par conséquent améliorent l'efficacité de l'organisation.*

Cette définition a l'avantage de représenter une synthèse de plusieurs des courants précédemment indiqués. En effet, elle comporte un certain nombre de dimensions qui constituent en réalité les éléments fondamentaux sur lesquels s'appuient les définitions des principaux auteurs précédemment indiqués. Ces dimensions sont :

*- l'acquisition de nouvelles connaissances*

Elle constitue un élément central entre autres dans les définitions de Argyris et Schon (1978), de Hedberg (1981), de Huber (1991) et de Miller (1996). Plusieurs autres auteurs soulignent le caractère déterminant de l'acquisition des connaissances dans le phénomène de l'apprentissage, tout en utilisant d'autres terminologies. Ainsi Lyles (1988) parle de transfert de connaissances tandis que Inkpen (1996) parle de partage de connaissances. Toutefois, quelle que soit la terminologie utilisée, le simple accès à de nouvelles connaissances ne semble pas suffisant pour permettre un apprentissage auto-entretenu au sein de l'organisation, puisqu'il ne lui permet pas de développer par son propre génie de nouvelles habiletés plus appropriées aux exigences de son environnement. Il est donc nécessaire que les connaissances auxquelles l'organisation a accès soient internalisées pour mieux répondre à ses spécificités.

Le terme « connaissances » est souvent utilisé dans un sens générique pour désigner à la fois les savoirs et les savoir-faire. La différence qui existe entre savoir et savoir-faire est que le premier est d'ordre théorique tandis que le deuxième est d'ordre pratique. Néanmoins, étant donné que la présente recherche focalise l'attention sur l'apprentissage de savoir-faire technologiques, l'utilisation du terme « connaissances » réfère surtout aux savoir-faire.

*- l'internalisation des connaissances*

L'internalisation réfère à une assimilation de nouvelles connaissances. Elle est indispensable dans le phénomène d'apprentissage puisqu'elle permet à l'organisation de stocker dans sa mémoire organisationnelle de nouvelles connaissances. Ce faisant, l'organisation renouvelle sa mémoire organisationnelle, ce qui la prédispose à développer de nouvelles aptitudes. Sans l'internalisation, il serait difficile pour l'organisation d'apprendre des nouvelles connaissances, qui dans beaucoup de cas sont spécifiques aux réalités de l'organisation qui les a développées, et qui de ce point de vue n'ont aucune valeur en dehors de cette organisation (Hamel, 1991).

*- l'amélioration de l'efficacité de l'organisation*

L'amélioration de l'efficacité de l'organisation est la finalité de l'apprentissage et de ce point de vue, elle témoigne de l'intérêt de l'apprentissage dans la vie de l'organisation. En effet, les habiletés spécifiques dont l'apprentissage permet le développement contribuent à une meilleure productivité de l'organisation.

### *- les interactions entre individus*

Les interactions entre individus constituent une composante de base dans le phénomène d'apprentissage, quelle que soit la forme que celui-ci prend. En effet, c'est à travers les interactions que les individus apprennent en jouant un rôle de médiateur dans les flux d'informations qui existent entre eux (Ingham, 1994). De ce point de vue, les interactions entre individus constituent un phénomène nécessaire pour l'apprentissage (Duncan et Weiss, 1979 ; Ingham, 1994).

En réalité, l'importance de l'apprentissage dans l'environnement de nos jours tient au fait qu'il constitue un pré-requis fondamental à la survie de l'organisation (Espejo et autres, 1995). En effet, les changements rapides et de plus en plus profonds qui caractérisent l'environnement d'aujourd'hui sont tels que l'organisation est obligée d'évoluer pour se mettre au pas, ceci au risque de disparaître.

## **1.2 - DE L'APPRENTISSAGE INDIVIDUEL À L'APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL : LE MÉCANISME DE LA PASSERELLE**

Le phénomène de l'apprentissage, malgré l'abondante littérature scientifique dont il fait l'objet reste toujours un phénomène ambigu. Une telle ambiguïté semble être révélée par la diversité des compréhensions qu'ont les chercheurs de l'apprentissage. En effet, les premiers chercheurs qui se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage organisationnel focalisaient leur attention sur les apprentissages individuels réalisés dans le contexte de l'organisation. Ainsi ces chercheurs (Cyert et March, 1963 ; March et Olsen, 1975) n'établissaient pas clairement la différence qui existe entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel. Au contraire, plusieurs autres chercheurs ( Ingham, 1994 ; Kim, 1993) insistent sur la distinction qui existe entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel. Une telle distinction est indispensable puisque l'individu ne constitue pas une entité identique à l'organisation dans laquelle il travaille. De même, l'ensemble des individus ne constitue pas une entité équivalente à l'organisation dans laquelle ils évoluent (Argyris et Schon, 1978). Par conséquent, l'apprentissage individuel ou la somme des apprentissages individuels ne pourraient pas être assimilés à l'apprentissage organisationnel (Dodgson, 1993 ; Ingham, 1994). Évidemment, la question qui vient immédiatement à l'esprit une fois cette distinction faite est celle de savoir les liens qui existent entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel. La réponse à cette question varie selon le modèle d'apprentissage auquel les chercheurs adhèrent. Quelques-uns de ces modèles sont le modèle de March et Olsen (1975), le modèle de Argyris et Schon (1978) et le modèle de Nonaka (1994).

### **1.2.1 - Le modèle de March et Olsen**

Le modèle de March et Olsen (1975) stipule que les croyances et convictions des individus vis-à-vis des problèmes de leurs organisations les conduisent à des actions individuelles en vue de résoudre ces problèmes. Ce faisant, ces individus déclenchent une action

organisationnelle appropriée qui à son tour suscite des réactions de l'environnement. Ces réactions environnementales amènent les individus à ajuster leurs croyances et convictions (Espejo et autres, 1995) pour des actions futures plus efficaces (Ingham, 1994).

Cette conception ne permet pas d'identifier clairement les liens qui existent entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel.

### **1.2.2 - Le modèle de Argyris et Schon**

Argyris et Schon (1978) postulent que l'apprentissage organisationnel résulte d'interactions individuelles qui aboutissent à une compréhension commune des choses, et ils utilisent le terme de « modèles mentaux partagés » pour désigner un tel phénomène. Argyris et Schon (1978) distinguent l'apprentissage individuel de l'apprentissage organisationnel. Ils pensent qu'au niveau des individus l'apprentissage se fait grâce à des échanges interactifs entre ces individus. Ils précisent que pour devenir organisationnel, l'apprentissage individuel et plus spécifiquement les connaissances apprises individuellement doivent être inscrites dans la mémoire organisationnelle. Pour ce faire elles doivent être encodées dans les images et les cartes cognitives partagées au sein de l'organisation, tout ceci grâce à des interactions entre les individus. En d'autres termes, c'est le partage de modèles mentaux entre les individus membres de l'organisation qui fait passer l'apprentissage du niveau individuel au niveau organisationnel grâce à des interactions entre ces individus. Argyris et Schon (1978) distinguent trois types d'apprentissage selon le degré de changements qu'ils requièrent. Il s'agit de :

- l'apprentissage à simple boucle qui consiste en une révision partagée de savoirs qui ne nécessite pas un changement des modèles mentaux. Dans l'apprentissage organisationnel à simple boucle, les individus apprennent en développant à partir de leurs expériences et observations des événements, des concepts et modèles qu'ils testent par la suite en les utilisant pour résoudre les problèmes de leurs organisations. Ce faisant, ces individus déclenchent une action organisationnelle qui suscite à son tour une réaction de l'environnement, une réaction qui les amène à ajuster leurs concepts et modèles afin que leurs prochaines actions organisationnelles soient plus efficaces (Espejo et autres, 1995).

- l'apprentissage à double boucle qui consiste en une révision partagée de connaissances qui requiert une remise en cause des modèles mentaux existants et leur remplacement par de nouveaux modèles mentaux. Dans l'apprentissage à double boucle, les individus n'apprennent pas seulement en testant l'adéquation de leurs concepts et modèles à résoudre les problèmes de leurs organisations. Ils apprennent aussi et surtout en s'interrogeant sur le « pourquoi » de ces concepts et modèles, et notamment sur leurs perceptions des choses, leurs notions préconçues. De telles interrogations les amènent à changer leurs modèles mentaux individuels, ce qui leur permet de renouveler les modèles mentaux partagés de l'organisation, rendant ainsi possible l'apprentissage organisationnel (Espejo et autres, 1995). En d'autres termes, l'apprentissage organisationnel se fait à travers le partage au sein de l'organisation de modèles mentaux individuels. Il est cependant indispensable que les modèles mentaux individuels soient

suffisamment explicites pour que leur partage puisse avoir lieu de manière relativement indépendante des individus. Un tel partage est fondamental dans le phénomène de l'apprentissage organisationnel, car les modèles mentaux partagés constituent la mémoire organisationnelle active. Cette mémoire est très importante dans l'organisation, puisque c'est elle qui rend possible l'utilisation de la mémoire organisationnelle passive, c'est-à-dire les données (Espejo et autres, 1995).

- l'apprentissage *deutero* qui consiste en une combinaison des deux niveaux précédents d'apprentissage et qui de ce point de vue vise leur amélioration grâce à un renouvellement de la mémoire organisationnelle.

#### **1.2.4 - Le modèle de Nonaka**

A l'instar de plusieurs chercheurs (Argyris et Schon, 1978 ; Kim, 1993) qui en étudiant le phénomène de l'apprentissage ont établi un ordre de préséance de l'apprentissage individuel sur l'apprentissage organisationnel, Nonaka (1994) pense que la création de connaissances individuelles précède la création de connaissances organisationnelles. Son modèle postule qu'en prenant sa source dans les connaissances individuelles, la création de connaissances organisationnelles est le résultat d'un dialogue entre connaissances tacites et connaissances explicites. Il s'agit d'un dialogue qui prend la forme d'un cycle dynamique d'interactions continues entre quatre modes de conversion de connaissances, à savoir la socialisation, l'internalisation, l'externalisation et la combinaison. Ces quatre modes de conversion étendent et amplifient suivant un processus de spirale les connaissances individuelles, qui sont par la suite partagées par interactions entre les individus avant d'être cristallisées dans la mémoire collective de l'organisation. Au total, le modèle de Nonaka (1994) fonde la création de connaissances organisationnelles sur des interactions individuelles. Ce modèle qui examine l'apprentissage organisationnel par le phénomène de création de connaissances peut être perçu comme un modèle fondé sur une large conception de l'apprentissage, quoique Nonaka (1994) lui-même s'en défend en considérant au contraire l'apprentissage comme une composante de la création de connaissances, à savoir l'internalisation.

Tous ces modèles qui viennent d'être présentés, ne constituent pas en dépit de leur importance les seuls cadres théoriques d'explication de l'apprentissage organisationnel. Plusieurs autres chercheurs ont essayé de montrer comment passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel. Ainsi Ingham (1994) considère que « les résultats des apprentissages individuels sont stockés dans la mémoire organisationnelle et encodés dans les images individuelles et les représentations partagées suivant lesquelles les individus agiront par la suite » (Ingham, 1994). Il estime que certains comportements et valeurs sont emmagasinés dans la mémoire organisationnelle et y demeurent malgré la mobilité interorganisationnelle des individus. Hedberg (1981) par contre focalise l'attention sur les différents niveaux d'apprentissage qui existent au sein de l'organisation. A la différence des autres explications

théoriques qui ne réfèrent qu'à deux types d'apprentissage, à savoir l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel, Hedberg identifie un troisième type d'apprentissage, à savoir l'apprentissage de groupe. Ce type d'apprentissage pourrait être interprété comme une étape charnière entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel, et de ce point de vue perçu comme le mécanisme de la passerelle.

A la lumière de toutes ces explications théoriques, il est possible de conclure que le mécanisme de la passerelle entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel est perçu différemment par les chercheurs. En effet, pour Argyris et Schon (1978), c'est le partage de modèles mentaux individuels qui est le mécanisme de la passerelle. Cette conception est partagée par Kim (1993) qui ajoute cependant que le partage de modèles mentaux individuels conduit à un type précis d'apprentissage, à savoir l'apprentissage organisationnel à double boucle. Ingham (1994) quant à lui perçoit le mécanisme de la passerelle comme étant le stockage dans la mémoire organisationnelle des valeurs et comportements individuellement appris. Cette prise de position assez proche de la conception de Argyris et Schon (1978) semble entièrement justifiée. En effet, une fois intégrées dans la mémoire organisationnelle, les connaissances individuellement apprises par les membres de l'organisation ne leur sont plus spécifiquement attachées. Elles deviennent le fruit d'une production collective (Duncan et Weiss, 1979) et de ce point de vue constituent une connaissance organisationnelle intrinsèque accessible pour n'importe quel membre de l'organisation. Enfin, dans la conception de Hedberg (1981), l'apprentissage de groupe peut être perçu comme le mécanisme de la passerelle en raison de sa position charnière entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel.

L'un des éléments fondamentaux qu'il est indispensable de souligner dans l'étude de l'apprentissage organisationnel est le rôle incontournable qu'y joue l'apprentissage individuel. En effet, la plupart des chercheurs qui se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage organisationnel reconnaissent qu'il ne peut y avoir d'apprentissage organisationnel sans apprentissage individuel. Les individus sont au centre des phénomènes qui émanent de leurs organisations, et bien que l'apprentissage organisationnel soit plus complexe et plus dynamique que l'apprentissage individuel, la capacité d'apprentissage de l'organisation dépend de la capacité d'apprentissage des individus qui sont ses membres. L'apprentissage individuel se trouve donc au coeur de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schon, 1978; Brooks, 1992; Kim, 1993 ; Espejo et autres, 1995).

Cependant, le passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel requiert de la part des dirigeants certaines pratiques qui facilitent une dissémination des connaissances au sein de l'organisation. Il s'agit entre autres d'offrir aux subalternes des occasions d'acquérir une variété d'expériences - à travers les rotations d'emplois par exemple -, de les associer aux activités de leurs supérieurs hiérarchiques, de susciter en eux la curiosité et de leur donner un feed-back sur leurs contributions à la performance de l'organisation (Brooks, 1992). De même, les dirigeants d'organisation doivent embaucher de nouveaux

travailleurs à des postes clés, assurer la promotion ou la rétrogradation des membres de l'organisation selon leur intérêt pour l'apprentissage, et enfin encourager la promotion par expérience et les programmes de formation (Ulrich et Jick, 1993).

Par ailleurs, un bon système de communication et des modèles mentaux individuels suffisamment explicites sont indispensables pour qu'il y ait l'apprentissage organisationnel. L'apprentissage organisationnel ne peut être ni imposé, ni diffus, ni superstitieux. Il ne peut être non plus un apprentissage ambigu, occasionnel, fragmenté ou opportuniste (Kim, 1993).

Au sein des coentreprises en particulier, le mécanisme de l'apprentissage semble beaucoup plus fondé sur certains modes fondamentaux tels que l'acquisition de connaissances et la création de connaissances.

## **II - LES MÉCANISMES DE L'APPRENTISSAGE DANS LES COENTREPRISES**

L'apprentissage dans les coentreprises fait l'objet d'une littérature relativement récente et très pauvre par rapport à la profusion de travaux de recherche qui existent sur l'apprentissage. De plus, il s'agit d'une littérature très éparse dans laquelle les chercheurs semblent avoir tendance à focaliser leurs intérêts sur certains types d'apprentissage ou sur certaines dimensions de l'apprentissage qui les préoccupent. Quelques-unes de ces dimensions sont : l'interaction entre partenaires (Hamel, 1991 ; Ingham, 1994), l'internalisation de connaissances (Hamel, 1991), la création de connaissances (Dodgson, 1993b), le partage d'expériences (Inkpen, 1996), le transfert ou encore la transformation de connaissances (Lyles, 1988). Si toutes ces dimensions sont sans aucun doute d'une très grande importance dans la compréhension du phénomène d'apprentissage dans les coentreprises, chacune d'elles ne touche cependant qu'à une portion du phénomène de l'apprentissage dans les coentreprises, ce qui n'en permet pas une compréhension complète ou globale. C'est ce souci de compréhension globale de l'apprentissage dans les coentreprises qui nous amène à proposer une intégration des différentes dimensions abordées par les chercheurs. Il s'agit d'une intégration qui repose sur deux modes d'apprentissage qui regroupent toutes les autres dimensions de l'apprentissage dans les coentreprises. Ces deux modes sont l'acquisition de connaissances et la création conjointe de connaissances.

### ***2.1. - L'acquisition des connaissances***

L'acquisition de nouvelles connaissances au sein d'une coentreprise est essentiellement le fait des individus qui proviennent des entreprises-mères (Lyles et Salk, 1996) et qui s'engagent dans un processus de partage de leurs expériences (Prahalad et Bettis, 1986 ; Lyles et Schwenk, 1992 ; Huber, 1991 ; Lyles, 1994). Dans un tel processus, l'histoire de l'organisation et dans le cas d'espèce celle de la coentreprise, ses valeurs et en particulier les apprentissages qu'elle a réalisés avec le temps jouent un rôle important. Cette histoire constitue le point de départ du développement de connaissances (Von Krogh et autres, 1994).

L'acquisition de nouvelles connaissances au sein d'une coentreprise ne se fait pas automatiquement quoique la coentreprise constitue un contexte particulièrement favorable à la

diffusion des connaissances (Nonaka et Takeuchi, 1995). En effet, l'acquisition de nouvelles connaissances requiert de la part de la coentreprise une bonne capacité d'absorption, pour lui permettre de pouvoir effectivement profiter du transfert des connaissances provenant des entreprises-mères (Lyles et Salk, 1996). D'autres facteurs comme la nationalité des entreprises-mères (Child et Markoczy, 1993), leur engagement actif, le mode de contrôle de la coentreprise, sa structure organisationnelle et une définition claire des objectifs (Lyles et Salk, 1996) sont autant d'éléments qui influencent l'acquisition des connaissances. Ainsi par exemple, la coentreprise à un parent dominant est moins propice à l'acquisition de connaissances que la coentreprise à gestion partagée. Ceci est particulièrement vrai lorsque le parent dominant dans la coentreprise est l'entreprise-mère locale (Lyles et Salk, 1996), qui la plupart du temps cherche à acquérir les connaissances de son partenaire étranger. Évidemment, l'une des raisons qui prédispose plus facilement la coentreprise à gestion partagée à une acquisition de connaissances est le fait que les décisions qui y sont prises sont le résultat d'intenses négociations. Cependant, l'apparition de conflits d'ordre culturel dans la coentreprise à gestion partagée affecte beaucoup plus facilement le processus d'acquisition de connaissances que dans la coentreprise à un parent dominant (Lyles et Salk, 1996). Il existe différents types d'acquisition de connaissances. Huber (1991) en a identifié cinq dont certaines peuvent avoir lieu dans la coentreprise. Il s'agit de l'acquisition par expérience, de l'acquisition par mimétisme, de l'acquisition de l'extérieur et de l'acquisition par la recherche. Le cinquième type d'acquisition, à savoir l'acquisition par héritage semble plus approprié aux filiales. Lyles et Salk (1996) quant à elles identifient deux grandes catégories d'apprentissage dans les coentreprises, à savoir l'acquisition verticale et l'acquisition horizontale des connaissances.

## ***2.2 - La création conjointe de connaissances***

La création conjointe de nouvelles connaissances constitue le deuxième mode fondamental d'apprentissage dans les coentreprises. Elle revêt une grande importance pour la vie de ces coentreprises puisque les connaissances développées constituent un actif fondamental qui influence leur performance, et sert aussi de base au maintien de leurs avantages compétitifs (Inkpen, 1996). Malheureusement, le phénomène de la création des connaissances organisationnelles reste encore mal connu malgré toutes les recherches dont il fait l'objet. Il ne fait cependant aucun doute que les interactions sociales entre les membres de l'organisation jouent un rôle fondamental dans la création de nouvelles connaissances (Nonaka, 1994 ; Inkpen, 1996). Plus spécifiquement dans les coentreprises où ces interactions entre les individus provenant des entreprises-mères constituent un important mécanisme de l'apprentissage (Miller, 1996), elles permettent un échange d'expériences qui génère un développement de nouvelles connaissances. Ces individus constituent en d'autres termes une communauté d'interactions (Nonaka, 1994) au sein de laquelle a lieu un partage de connaissances qui contribue à une création conjointe de connaissances. Les interactions sociales qui conduisent à une création de nouvelles connaissances ont lieu dans le cadre d'expérimentations (Nonaka, 1994) conjointes au

sein des coentreprises. Cependant, de nouvelles interprétations (Nonaka 1994 ; Miller, 1996) conjointes de connaissances existantes constituent également un mécanisme de création de nouvelles connaissances dans les coentreprises. Les expérimentations conjointes se font à travers la réalisation de diverses expériences conjointes de type opportuniste. Il s'agit d'expériences destinées à remédier à des problèmes (March, 1989 ; 1991) de la coentreprise, et au cours desquelles les individus provenant des différentes entreprises-mères interagissent les uns avec les autres en partageant leurs expériences passées (Inkpen, 1994). Ce faisant, ils disséminent à différents niveaux opérationnels de la coentreprise des connaissances qui sont par la suite internalisées et amplifiées au sein de cette dernière, ce qui donne lieu à une création de nouvelles connaissances. Ces expériences conjointes se poursuivent de proche en proche jusqu'à ce qu'une routine efficace soit trouvée. Elles constituent donc un processus d'adaptation orienté vers l'identification de la meilleure façon de faire les choses (Zaltman, Duncan et Holbeck, 1973 ; March, 1991 ; Garud et Van de Ven, 1992), un processus par essais-erreurs dans lequel le nombre d'expériences à réaliser dépend des résultats des différents feed-back (Lant et Mezzias, 1992).

Les expérimentations conjointes peuvent prendre deux formes, selon le mécanisme de création de connaissances qu'elles utilisent et le type de connaissance auquel ce mécanisme donne lieu (Nonaka, 1994) au sein des coentreprises. On distingue d'abord la forme qui est qualifiée d'empirico-inductive dans la présente recherche, et dans laquelle la création de connaissances est fondée sur les échanges d'expériences qui ont lieu au cours des interactions sociales entre les individus (Nonaka, 1994) provenant des entreprises-mères. Il s'agit d'une forme de création de connaissances qui privilégie l'action et l'efficacité au détriment d'une réflexion profonde et d'une pensée logique qui vise la recherche de concepts d'application universelle (Nonaka, 1994). Par ailleurs, cette forme de création de connaissances améliore la qualité des connaissances tacites. La deuxième forme d'expérimentation conjointe est la forme qualifiée de rationnelle-déductive dans la présente recherche, et dans laquelle la création de connaissances est fondée sur une logique rationnelle et donne lieu à de nouvelles connaissances explicites. Cette création de connaissances très répandue dans les pays occidentaux se fait par une combinaison de connaissances existantes (Nonaka, 1994). L'expérimentation empirico-inductive et l'expérimentation rationnelle-déductive ne constituent pas des modes de création de connaissances isolés et exclusifs l'un de l'autre. Au contraire, les deux modes de création de nouvelles connaissances s'opèrent simultanément en interagissant l'un sur l'autre. Il s'agit d'un phénomène de réflexion dans l'action - c'est-à-dire l'expérience -, un phénomène qui est caractérisé par une interaction entre l'expérience et la rationalité (Nonaka, 1994).

### III - DE L'APPRENTISSAGE DANS LES COENTREPRISES AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES STRATÉGIQUES DANS LES COENTREPRISES INTERNATIONALES : UN MODÈLE INTÉGRATEUR

#### 3.1 - Contours du concept de compétences stratégiques

Le concept de compétences stratégiques est sans aucun doute l'un de ceux qui ont fortement galvanisé l'intérêt des chercheurs en management stratégique au cours de ces quinze dernières années. Il prend sa source dans la théorie des ressources qui a été développée au cours des années quatre vingt entre autres par Lippman et Rumelt (1982), Wernerfelt (1984), Rumelt (1984), Barney (1986), Itami (1987) et Dierickx et Cool (1989), et dont les origines remontent sans équivoque aux travaux de Penrose (1959). Ce concept fait l'objet de définitions très variées dans la littérature. Néanmoins, il est possible de regrouper ces définitions au sein d'une typologie comprenant deux grandes conceptions, à savoir d'une part, la conception des compétences stratégiques basée sur les activités clés des principales fonctions de l'entreprise, notamment avec les travaux de Snow et Hrebreniak (1980), Hitt et Ireland (1985), et d'autre part la conception des compétences stratégiques basée sur les ressources. Deux courants peuvent être identifiés au sein de cette dernière conception, à savoir le courant qui fonde les compétences stratégiques sur les ressources tangibles ou intangibles notamment avec les travaux de Wernerfelt (1984), puis le courant qui fonde les compétences stratégiques sur les ressources intangibles, notamment avec les travaux de Arègle (1995) et Durand (1997). Ce dernier courant a inspiré la définition de compétence stratégique fournie dans ce travail de recherche.

*Une compétence stratégique est une combinaison complexe d'habiletés qui sont spécifiques à l'entreprise, et qui lui permettent d'apporter de façon durable à des niches de marché une satisfaction meilleure à celle des concurrents. De ce point de vue, la compétence stratégique réfère à des habiletés difficiles à imiter par les concurrents, rares, difficilement substituables et imparfaitement transférables.* Elle est profondément enracinée dans un réseau de relations complexes entre les ressources de l'organisation, ainsi que dans son histoire. De ce point de vue, elle n'est pas l'apanage d'un individu membre de l'organisation, mais plutôt une propriété qui a un caractère collectif et organisationnel très marqué.

Cette définition comporte un certain nombre d'éléments qui sont généralement considérés par de nombreux chercheurs comme étant des caractéristiques des compétences stratégiques. Il s'agit de la *difficulté d'imitation, de la relative difficulté de transférabilité, de la rareté et enfin de la difficulté de substitution* (Barney, 1986 ; 1991 ; Dierickx et Cool, 1989 ; Grant, 1991 ; Amit et Schoemaker, 1993 ; Arègle, 1995). Il existe d'autres caractéristiques de compétences stratégiques qui sont parfois évoquées par certains chercheurs. Il s'agit de l'opacité (difficulté d'imitation et de substitution) et de l'utilité (Meschi, 1997), de la création de la valeur et de la longévité (Hamel, 1991 ; Collis et Montgomery, 1995).

Le compétences stratégiques sont nécessaires aux entreprises qui recherchent une meilleure position compétitive. Toutefois, cette nécessité ne doit cependant pas faire perdre de vue les effets pervers qu'elle peut produire. En effet, l'approfondissement continu et cohérent des compétences stratégiques, leur diffusion et leur exploitation renforcent les risques d'inertie de l'entreprise et peuvent bloquer sa capacité à innover. Il s'agit du « piège de surcompétences » (Doz, 1994) : il se traduit par le fait qu'à force de perfectionner ses compétences pour mieux s'adapter à certaines niches de marché, l'entreprise peut devenir la victime de ses propres efforts de perfectionnement, puisqu'elle peut se trouver incapable de s'adapter à d'autres niches de marché lorsque la conjoncture de son environnement le requiert. Autrement dit, les compétences stratégiques possèdent une face cachée qui peut être à l'origine de profondes rigidités, et de ce point de vue freiner le changement et inhiber l'innovation (Leonard-Barton, 1992). C'est ce qui arrive parfois, lorsque les niches de marché sur lesquelles l'entreprise a construit ses compétences stratégiques se rétrécissent ou disparaissent. Pour éviter ce « piège des surcompétences », l'entreprise doit trouver un juste équilibre qui contrecarre les forces d'inertie et d'entropie naturelles (Doz, 1994). Autrement dit, elle doit faire un arbitrage entre une amélioration continue de ses compétences stratégiques et leur renouvellement.

### **3.2 - L'acquisition de nouvelles connaissances comme source de compétences stratégiques**

#### ***3.2.1 - Le transfert de savoir-faire et le développement de compétences stratégiques***

Le transfert de savoir-faire joue un rôle important dans le développement de compétences stratégiques. En effet, le transfert de savoir-faire ou encore transfert d'informations selon Lei, Hitt et Bettis (1996) permet au partenaire apprenant d'avoir accès aux savoir-faire de son homologue, notamment par partage d'expériences. De ce point de vue, le transfert de savoir-faire permet au partenaire apprenant d'accumuler des connaissances qui lui permettent de développer de nouvelles habiletés qui peuvent se traduire par de meilleures performances. Ces connaissances peuvent être tacites ou explicites. Lorsqu'elles sont explicites, elles sont moins difficiles à imiter par les concurrents et de ce point de vue ne confèrent pas au partenaire apprenant des avantages compétitifs durables. Il est donc souhaitable pour le partenaire apprenant que les connaissances que son homologue lui transfère ne soient pas exclusivement des connaissances explicites, mais soient aussi des connaissances tacites. Ces dernières sont en effet difficiles à décoder par les concurrents et peuvent de ce point de vue conférer un caractère stratégique aux habiletés dont elles ont contribué au développement. Cependant, la question qui pourrait se poser est celle de savoir comment se fait concrètement le transfert des connaissances tacites, étant donné que contrairement aux connaissances explicites, elles n'existent pas sous une forme explicitement codifiée qui puisse les prédisposer au transfert. La réponse à cette question délicate renvoie aux deux types de transfert de connaissances tacites identifiés dans la littérature scientifique. Il s'agit

d'une part du transfert par métaphores, et d'autre part du transfert sans langage. Le transfert par métaphores consiste à identifier et à comprendre le langage de métaphores dans lequel se trouvent emmagasinées les connaissances tacites du partenaire, puis à utiliser ce langage pour les acquérir. Le langage de métaphores dont il s'agit ici est bien entendu un langage qui est spécifique au partenaire, et qui de ce point de vue ne peut pas être décodé par des individus qui lui sont étrangers (Lei, Hitt et Bettis, 1996). L'utilisation d'un tel langage permet de convertir les connaissances tacites acquises en compétences stratégiques, tout en créant en même temps une ambiguïté causale qui les rend difficiles à imiter (Reed et DeFillippi, 1990 ; Nonaka, 1991). Le transfert sans langage quant à lui consiste en une acquisition des connaissances tacites du partenaire grâce à une observation et une imitation de ses pratiques (Nonaka, 1994). Il s'agit donc d'un partage d'expériences qui conduit à un développement d'habiletés spécifiques qui peuvent être transformées par la suite.

***Proposition no 1* : Le transfert de savoir-faire des maisons-mères peut favoriser au sein des coentreprises internationales, d'une part le développement d'aptitudes à une autonomie de production, mais aussi à une production compétitive, et d'autre part le développement d'aptitudes à une amélioration continue et à l'innovation.**

### ***3.2.2 - L'internalisation des savoir-faire et le développement de compétences stratégiques***

L'internalisation des savoir-faire constitue une composante fondamentale de l'apprentissage, et par ricochet une condition indispensable pour le développement de compétences stratégiques. En effet, au sein des alliances interentreprises, l'internalisation permet à l'entreprise de s'approprier les savoir-faire de son partenaire, afin de pouvoir les déployer pour le développement de nouveaux produits ou pour de nouvelles opportunités d'affaires (Hamel, 1991). L'internalisation ne se résume pas à un simple accès aux savoir-faire du partenaire par le canal d'un accord de licence, d'une sous-traitance ou encore d'une assistance technique ponctuelle du partenaire à l'occasion d'opérations critiques. Elle constitue plutôt un réel mécanisme d'appropriation effective des habiletés du partenaire (Hamel, 1991) qui se traduit par le développement ou le renouvellement de la mémoire organisationnelle (Nonaka, 1994 ; Inkpen, 1996). Le développement ou le renouvellement de la mémoire organisationnelle (base de connaissances) constitue pour l'entreprise un important atout dans le développement de nouvelles habiletés favorables à une amélioration de sa position compétitive. En effet, le développement ou le renouvellement de la mémoire organisationnelle permet à l'entreprise d'exploiter de nouvelles potentialités fondées sur une synergie entre ses anciennes connaissances et les connaissances apprises de son partenaire.

L'internalisation doit faire l'objet d'une intention clairement exprimée au partenaire, sinon elle peut être à l'origine de conflits entre celui-ci et l'entreprise. Le degré de l'intention d'internaliser les savoir-faire du partenaire dépend de la perception que l'entreprise a de ces

savoir-faire, et notamment des avantages qu'elle peut en tirer. Ainsi, l'intention d'internaliser les savoir-faire du partenaire sera forte et clairement exprimée si l'entreprise perçoit ces savoir-faire comme étant d'une importance cruciale pour sa croissance et une compétitivité durable (Hamel, 1991).

***Proposition no 2 : L'internalisation de savoir-faire des maisons-mères peut favoriser au sein des coentreprises internationales, d'une part le développement d'aptitudes à une autonomie de production, mais aussi à une production compétitive, et d'autre part le développement d'aptitudes à une amélioration continue et à l'innovation.***

### **3.3 - La création de nouvelles connaissances comme source de compétences stratégiques**

#### ***3.3.1 - La transformation des savoir-faire et le développement de compétences stratégiques***

Le transfert et l'internalisation de savoir-faire ne sont pas les seules pratiques d'apprentissage qui peuvent permettre le développement de compétences stratégiques. La transformation des savoir-faire est l'une des pratiques d'apprentissage qui permet le développement de compétences stratégiques, puisqu'elle donne lieu à de nouvelles habiletés spécifiques (Lei, Hitt et Bettis, 1996). En effet, le souci de l'organisation de répondre adéquatement aux besoins de son marché l'amène à s'engager dans un processus d'adaptation de ses savoir-faire pour les rendre conformes aux exigences de ses clients. Ce processus peut lui permettre d'améliorer ses aptitudes ou procédés de fabrication et même dans certains cas de s'engager dans un processus d'innovation incrémentale. Un tel processus se traduit évidemment par le développement de nouvelles habiletés spécifiques qui favorisent une amélioration de la position compétitive de l'organisation. C'est la nature spécifique de ces habiletés qui leur confère un caractère stratégique. Elles reposent en effet sur des savoir-faire difficiles à imiter par les concurrents. Lei, Hitt et Bettis (1996) qualifient ces savoir-faire de routines organisationnelles dynamiques - par opposition aux routines organisationnelles statiques - et affirment qu'ils sont difficiles à imiter par les concurrents en raison du fait qu'ils contribuent à la création d'une ambiguïté causale (Dosi, 1988 ; Reed et DeFillippi, 1990 ; Barney, 1991 ; Teece et autres, 1992)

Selon Nonaka (1994), la transformation des savoir-faire se traduit entre autres par les modes de conversion de connaissances que sont la socialisation, la combinaison, l'internalisation et l'externalisation. Ainsi, l'organisation qui désire apprendre dans le cadre d'une coentreprise devra procéder à une transformation de connaissances soit par socialisation, c'est-à-dire une conversion de connaissances tacites en connaissances tacites, soit par combinaison, c'est-à-dire une conversion de connaissances explicites en connaissances explicites. Elle peut également procéder à une transformation de connaissances soit par internalisation, c'est-à-dire une conversion de connaissances explicites en connaissances tacites, soit par externalisation, c'est-à-

dire une conversion de connaissances tacites en connaissances explicites. Ces différents modes de conversion de connaissances ne se réalisent pas de manière isolée les unes des autres dans l'organisation. Au contraire, elles se réalisent de manière simultanée, ce qui enrichit l'apprentissage. En effet, la promotion de différentes connaissances organisationnelles, et plus précisément la diversité de la base d'apprentissage de l'organisation favorise le développement rapide de nouvelles habiletés spécifiques (Cohen et Levinthal, 1990).

**Proposition no 3 : La transformation par les coentreprises internationales des savoir-faire de leurs maisons-mères peut favoriser en leur sein, d'une part le développement d'aptitudes à une autonomie de production et à une production compétitive, et d'autre part le développement d'aptitudes à une amélioration continue et à l'innovation.**

### ***3.3.2 - Les expérimentations conjointes et le développement de compétences stratégiques***

L'expérimentation est un mode d'apprentissage (Fiol et Lyles, 1985 ; Prahalad et Hamel, 1990 ; Badaracco, 1991 ; Huber, 1991) fondamental dans le développement de compétences stratégiques (Lei, Hitt et Bettis, 1996). Plus spécifiquement dans le cadre des coentreprises, cette expérimentation est conjointe puisqu'elle résulte d'une collaboration entre des personnes provenant des entreprises-mères. L'expérimentation opère surtout par des essais-erreurs ou des combinaisons de savoir-faire et peut permettre un développement de compétences stratégiques au sein de la coentreprise, notamment à travers une amélioration continue de ses savoir-faire, ou encore à travers des innovations. En effet, les essais-erreurs permettent à l'organisation d'identifier la meilleure façon de faire (Imai, 1986 ; Lei, Hitt et Bettis, 1996). Ils amènent l'organisation à accumuler des expériences qui peuvent l'aider à créer son propre processus incrémental de développement de connaissances technologiques (Badaracco, 1991 ; Hamel, 1991) en vue de réaliser une amélioration continue de ses produits ou procédés. Un tel processus est fondé sur les relations très étroites qu'entretiennent les employés, et de ce point de vue aboutit à une ambiguïté causale qui rend les connaissances ainsi développées difficilement imitables par les concurrents (Lei, Hitt et Bettis, 1996). La coentreprise développe ainsi des compétences stratégiques puisque le caractère difficilement imitable des connaissances ainsi développées lui permet d'avoir ou de conserver des avantages compétitifs.

Les essais-erreurs peuvent être accompagnés d'une combinaison de savoir-faire. Dans ce cas, l'expérimentation implique une intégration d'habiletés diverses (Prahalad et Hamel, 1990). Il s'agit bien entendu dans le cas des coentreprises d'habiletés provenant des entreprises-mères, notamment à travers les individus qui les y représentent. Une telle intégration requiert que l'organisation redéfinisse son cadre de référence cognitive afin de pouvoir se mettre rapidement au rythme des nouvelles technologies (Lei, Hitt et Bettis, 1996). L'expérimentation sous forme d'essais-erreurs et de combinaison de connaissances entraîne le développement d'une capacité rapide d'innovation (Lei, Hitt et Bettis, 1996) au sein de la coentreprise, grâce à la création d'un

nouveau schéma cognitif caractérisé par la dominance d'une nouvelle logique managériale (Prahalad et Bettis, 1986).

Au total, l'apprentissage conduit à un développement de compétences stratégiques par une amélioration continue des produits ou procédés de la coentreprise, mais aussi et surtout par une création de nouveaux produits ou procédés qu'elle crée à partir d'un nouveau schéma de connaissances. L'amélioration continue et la création de nouveaux produits ou procédés permettent en effet à la coentreprise de développer ou de maintenir une meilleure position compétitive.

***Proposition no 4 :*** **La réalisation d'expérimentations conjointes au sein des coentreprises internationales par leurs maisons-mères peut favoriser au sein des dites coentreprises, d'une part le développement d'aptitudes à une autonomie de production et à une production compétitive, et d'autre part le développement d'aptitudes à une amélioration continue et à l'innovation.**

### ***3.3.3 – Les conditions de succès de l'apprentissage stratégique dans les coentreprises internationales***

Les conditions de succès de l'apprentissage constituent l'une des principales préoccupations des chercheurs qui travaillent sur le phénomène de l'apprentissage. Plus spécifiquement dans le cas des coentreprises, certaines de ces conditions paraissent particulièrement importantes. En effet, Hamel (1991) et Nonaka (1994) soulignent l'importance de l'intention d'internaliser. Hamel (1991) en particulier, ajoute qu'il n'y a pas d'apprentissage par défaut et que l'intention d'internaliser constitue de ce point de vue un des principaux déterminants d'une réalisation effective de l'apprentissage. Cohen et Levinthal (1990) quant à eux insistent entre autres sur la capacité d'apprendre. Ces chercheurs estiment que les organisations n'ont pas la même capacité d'apprendre, et que certaines organisations apprennent plus facilement que d'autres. Les autres conditions fréquemment identifiées par les chercheurs sont la qualité de la collaboration, les mécanismes de transfert et la gestion des spécificités socio-culturelles. En effet, Mohr et Speakman (1994) et Su (1997) montrent l'importance de la qualité de la collaboration dans le succès des coentreprises. Grosse (1996) et Inkpen (1996) quant à eux, soulignent la nécessité des mécanismes de transfert des savoir-faire, tandis que Sullivan, Peterson, Kameda et Shimada (1982) et Su (1997) insistent sur l'intérêt d'une gestion efficace des spécificités socio-culturelles dans les coentreprises. Plusieurs des conditions qui viennent d'être évoquées ont été étudiées par Lyles et Salk (1996) dont les travaux portant sur l'acquisition de connaissances dans les coentreprises internationales constituent une importante contribution à l'identification et à la compréhension des conditions de succès de l'apprentissage entre les partenaires. En effet, ces chercheurs montrent que l'acquisition de connaissances dans le cadre de coentreprises internationales requiert une implication active des partenaires, une capacité d'apprendre, des programmes de formation des employés locaux et une affectation de dirigeants

de l'entreprise-mère étrangère à la coentreprise. De même, ils insistent sur le fait que les connaissances dont l'apprentissage est désiré doivent répondre à un besoin. Par ailleurs, Lyles et Salk (1996) soulignent que les malcompréhensions et les conflits perturbent les flux d'informations entre les partenaires et de ce point de vue entravent l'acquisition des connaissances de l'entreprise étrangère par son partenaire local. Enfin Inkpen (1996) insiste de manière toute particulière sur certaines conditions et affirme qu'elles sont des facteurs facilitants de l'apprentissage créatif. Ils s'agit du climat de confiance, de la transparence, la tolérance pour la redondance et de l'engagement.

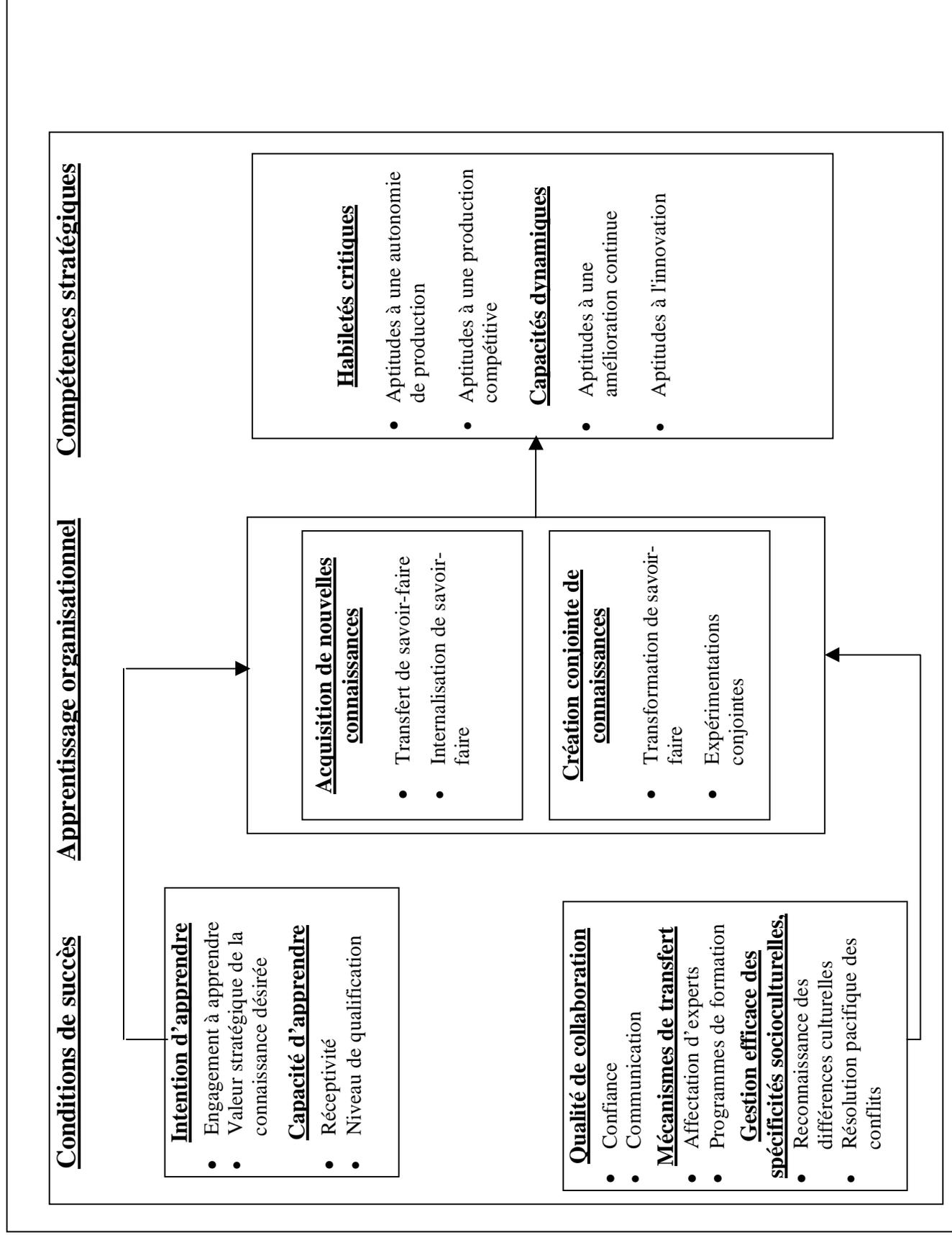
**Proposition no 5 : L'intention d'apprendre, la capacité d'apprendre, une bonne qualité de collaboration, une mise en oeuvre de mécanismes de transfert des connaissances et une gestion efficace des spécificités socio-culturelles peuvent faciliter au sein des coentreprises internationales l'apprentissage des savoir-faire de leurs maisons-mères.**

## CONCLUSION

L'apprentissage stratégique est l'un des moyens pouvant permettre à la coentreprise internationale d'avoir une meilleure position compétitive. En effet, il favorise un développement de nouvelles compétences qu'il est difficile pour les concurrents d'imiter ou de rattraper. Toutefois, l'apprentissage stratégique continue d'être un phénomène qui n'est pas bien connu, en particulier dans les coentreprises internationales. Et pourtant, la coentreprise internationale constitue l'une des formes de coopération interentreprises de plus en plus répandues, et l'apprentissage de savoir-faire nouveaux constitue dans de nombreux cas l'une des principales motivations qui justifie sa création. Il s'agit d'un apprentissage qui a lieu dans un contexte assez particulier puisque les partenaires à l'apprentissage, à savoir les entreprises-mères collaborent selon une logique de conflit-coopération. En effet, dans ce type d'apprentissage, la volonté de coopérer avec son partenaire en vue d'avoir accès à ses savoir-faire coexiste la plupart du temps avec des divergences qui sont malheureusement source de conflits. Quelques unes de ces divergences proviennent des spécificités socio-culturelles propres à chaque partenaire, ou encore des objectifs particuliers visés par les différents partenaires et qui parfois ne sont pas clairement exprimés. Dans le cadre de la présente recherche, nous avons essayé de fournir un éclairage théorique sur cet apprentissage assez particulier, et avons proposé un modèle qui s'appuie sur une intégration de différents éléments existant de manière très éparse dans la littérature scientifique pour examiner comment un tel apprentissage peut favoriser le développement de compétences stratégiques au sein de la coentreprise internationale. Ce modèle théorique, tel que présenté dans la Figure 1, devra toutefois être testé sur un échantillon de coentreprises internationales afin de prouver sa validité empirique. Pour ce faire, la démarche méthodologique que nous nous proposons d'adopter comportera deux temps. Dans un premier temps, nous réaliserons une étude exploratoire qui portera sur quelques cas de coentreprises internationales au sein desquelles l'apprentissage de savoir-faire technologiques constitue la préoccupation majeure des entreprises-

mères. Il s'agira donc d'une étude de cas multiples qui suivra la démarche proposée par Yin (1994). Les coentreprises internationales qui seront retenues pour cette étude seront sélectionnées parmi celles qui opèrent dans des industries ayant des activités à haute intensité technologique, et donc propices à l'apprentissage de savoir-faire technologiques. Cette étude nous permettra de valider sur le terrain le modèle théorique proposé dans cette recherche en y opérant les ajustements nécessaires. Le modèle ainsi validé n'aura qu'un espace de généralisation très limité en raison du nombre réduit de coentreprise internationales auprès desquelles sa pertinence empirique aura été étudiée. C'est donc pour venir à bout de cette limite que dans un deuxième temps nous soumettrons ce modèle à l'épreuve d'un test sur un échantillon très large de coentreprises internationales, ceci afin de lui donner un espace de généralisation beaucoup plus étendu. Il s'agira donc d'une enquête par questionnaire. Aussi serait-il intéressant d'examiner l'intérêt de ce modèle dans des contextes assez particuliers comme celui des coentreprises Nord-Sud. En effet, de plus en plus d'entreprises du Nord (pays développés) s'engagent dans des coentreprises internationales avec des entreprises du Sud (pays en voie de développement) avec pour toile de fond des préoccupations de transfert de savoir-faire technologiques. Le cas des coentreprises sino-américaines illustre cette nouvelle réalité de la coopération interentreprises Nord-Sud.

Figure 1 : Modèle théorique de la démarche organisationnelle de l'apprentissage



## BIBLIOGRAPHIE

- Amit, R. et Schoemaker, P. (1993). Strategic Assets and Organizational Rent. *Strategic Management Journal*. Vol. 14 ; Num. 1 ; p. 33-46.
- Arègle, J.L. (1995). Le Savoir et l'Approche Ressource Based : Une Ressource et Une Compétence. *Revue Française de Gestion*. Num. 105 ; p. 84-94.
- Argyris, C. et Schön, D. (1978) . *Organizational Learning* . Londres : Addison-Wesley
- Arrow, K. (1962). The Economic Implications of Learning by Doing. *Review of Economic Studies* . Vol. 29, p. 166-170.
- Badaracco, J. (1991). *The Knowledge Link*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Barney, J. (1986). Organizational Culture : Can It Be A Source of of Sustained Competitive Advantage. *Academy of Management Review*. Vol. 11 ; Num. 3 ; p. 656-665.
- Beamish, P., W. (1988). *Multinational Joint-Ventures in Developing Countries*. New York. Routledge.
- Brooks, A. K. (1992) . Building Learning Organizations : The Individual-Culture Interaction. *Human Resource Development Quarterly* . Vol. 3, Num. 4, p. 323-335.
- Child, J. et Markoczy, L. (1993). Host Country Managerial Behavior and Learning in Chinese and Hungarian Joint-ventures. *Journal of Management Studies*. Vol. 30 ; Num. 4 ; p. 611-631.
- Cohen, W., M. et Levinthal, D., A. (1989). Innovation and Learning : The Two Faces of R & D. *Economic Journal*. Vol. 99 ; Num. 397 ; p. 569-597.
- Collis, D., J. et Montgomery, C., A. (1995). Competing on Ressources : Strategy in The 1990s. *Harvard Business Review*. Vol. 73 ; Num. 4.
- Cyert, R., et March, J., G. (1963). *A Behavioral Theory of The Firm*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Dierickx, I et Cool, K. (1989). Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage. *Management Science*. Vol. 12 ; Num. Spécial ; p. 49-68.
- Dodgson, M. (1991a). *Technological Collaboration and Organization Learning*. DRC Discussion Paper. Num. 85. Science Policy Research Unit. University of Sussex.
- Dodgson, M. (1991b). Technology Learning, Technology Strategy and Competitive Pressures. *British Journal of Management* . Vol. 2, Num. 3, p. 132-149 .
- Dodgson, M. (1991c). *The Management of Technological Learning* . Berlin : De Gruyter
- Dodgson, M. (1993a) . Learning, Trust and Technological Collaboration . *Human Relations*. Vol. 46, p. 77-95.
- Dodgson, M. (1993b). Organizational Learning : A Review of Some Literature. *Organization Studies*. Vol. 14 ; Num. 3 ; p. 375-394.
- Dodgson, M. (1993c) . *Technological Collaboration in Industry* . London : Routledge .
- Dosi, G. (1988). Sources, Procedures and Microeconomics Effects of Innovation. *Journal of Economic Literature*. Vol. 26 ; Num. 3 ; p. 1120-1170.
- Doz, Y. (1994). Les Dilemmes de la Gestion de Renouvellement des Compétences clés. *Revue Française de Gestion*. Num. 97 ; p. 92-104.

- Duncan, R. et Weiss, A. (1979) . Organization Learning : Implications For Organizational Design Dans Staw, B. *Research in Organizational Behaviour* . Greenwich : JAI Press, p.75-123.
- Durand, T. (1997). Savoir, Savoir-faire et Savoir-être : Repenser les Compétences de l'Entreprise. *Actes de la Sixième Conférence de l'AIMS*. Vol.1 ; p. 377-391.
- Espejo, R., Schuhmann, W., Schwaninger, M. et Bilello, U. (1995). *Organizational Transformation Learning. A Cybernetic Approach to Management*. New York : John Wiley et Sons.
- Fiol, M. et Lyles, M. (1985) . Organizational Learning . *Academy of Management Review* . Vol. 10, Num. 4, p. 803-813 .
- Garud, R. et Van De Ven, A., H. (1992). An Empirical Evaluation of The Internal Corporate Venturing Process. *Strategic Management Journal*. Vol. 13 ; Num. Spécial ; p. 93-110.
- Grant, R. (1991). The Ressource-Based Theory of Competitive Advantage : Implications for Strategic Formulation. *California management Review*. Vol. 33 ; Num. 3 ; p. 114-135.
- Grosse, R. (1996). International Technology Transfer in Services. *Journal of International Business Studies*. Vol. 27 ; Num. 4 ; p. 781-800.
- Hamel, G. (1991). Competition For Competence And Inter-Partner Learning Within International Stratégic Alliances. *Strategic Management Journal* . Vol. 12 ; Special Issue p. 83-104.
- Hedberg, B., L., T. (1981). How Organizations Learn and Unlearn. Dans Nystrom, P., C., et Starbuck, W., H. (Eds) *Handbook of Organizational Design*. Oxford University Press. London.
- Huber, G., P. (1991). Organizational Learning : The Contributing Process and The Literatures . *Organization Science* . Vol. 2, Num. 1, p. 88-115 .
- Ingham, M. (1994). L'Apprentissage Organisationnel dans les Coopérations. *Revue Française de Gestion*. Num. 97 ; Janvier-Février ; p.105-120.
- Inkpen, A., C. (1996). Creating Knowledge Through Collaboration. *California Management Review*. Vol. 39 ; Num. 1 ; p. 123-140.
- Itami, H. (1987). *Mobilizing Invisible Assets*. Cambridge. MA : Harvard University Press.
- Kim, D., H. (1993) . The Link Between Individual and Organizational Learning . *Sloan Management Review* . Vol. 35, Num. 1, p. 37-50 .
- Kogut, B. (1988). Joint-Ventures : Theoretical and Empirical Perspectives. *Strategic Management Journal*. Vol. 9 ; Num. 4 ; p. 319-322.
- Lant, T., K. et Mezias, S., J. (1992) . An Organizational Learning Model of Convergence and Reorientation . *Organization Science* . Vol. 3, Num. 1, p. 47-71 .
- Lei, D., Hitt, M., A. et Bettis, R. (1996). Dynamic Core Competences Through Meta-Learning and Strategic Context. *Journal of Management*. Vol. 22 ; Num. 4 ; p. 549-569.
- Leonard- Barton, D. (1992). Core Capabilities and Core Rigidities : A Paradox In Managing New Product Development. *Strategic Management Journal*. Vol. 13 ; Num. Spécial ; p. 111-125.
- Lewis, J. (1990). *Partnerships for Profit*. New York : Free Press.

- Lippman, S et Rumelt, R. (1982). Uncertain Imitability : An Analysis of Interfirm Differences in Efficiency Under Competition. *Bell Journal of Economics*. Vol. 13 ; p. 418-443.
- Lorange, P. et Roos, J. (1991). Why Some Strategic Alliances Succeed and Others Fail. *Journal of Business Strategy*. Vol. 12 ; Num.1 ; p.25-30.
- Loveridge, R. et Pitt, M. (1990). *The Strategic Management of Technological Innovation* . Chichester : Wiley.
- Lyles, M. (1988) . Learning Among Joint Venture Sophisticated . Dans Contractor, F., J. et Lorange, P. *Cooperative Strategies in International Business* . Lexington Books, Lexington Mass.
- Lyles, M., A. et Schwenk, C., R. (1992). Top Management, Strategy and Organizational Knowledge Structures. *Journal of Management Studies*. Vol. 29 ; Num. 2 ; p. 155-174.
- March, J., G. (1989). *Decisions and Organizations*. New York : Blackwell.
- March, J., G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science* . Vol. 2, p. 71-87 .
- March, J. et Olsen, P. (1975). The Uncertainty of The Past ; Organizational Learning Under Ambiguity. *European Journal of Political Research*. ; Num. 3 ; p. 147-171.
- Meschi, P. X. (1997). Le Concept de Compétence en Stratégie : Perspectives et Limites. *Actes de la Sixième Conférence de l'AIMS*. Vol. 2 ; p. 248-258.
- Miller, D. (1996). A Preliminary Typology of Organizational Learning : Synthesizing The Literature. *Journal of Management*. Vol. 22 ; Num. 3 ; p. 485-505.
- Moingeon, B. et Ramanantsoa, B. (1995) . Comment Rendre l'Entreprise Apprenante ? *Expansion Management Review* . Septembre ; Num. 78 ; p. 93-103
- Mohr, J. et Speakman, R. (1994). Characteristics of Partnership Success : Partnership, Attributes, Communication, Behavior and Conflict Resolution Techniques. *Strategic Management Journal* . Vol. 15 ; Num. 2 ; p. 135-152.
- Nonaka, I. (1991). The Knowledge Creating Company. *Harvard Business Review*. Vol. 69. Num. 6 ; p. 96-104.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*. Vol. 5 ; Num. 1 ; p. 14-37.
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company : How Japanese Companies Foster Creativity and Innovation For Competitive Advantage* . New York : Oxford University Press.
- Penrose, E. (1959). *The Theory of The Growth of The Firm*. Oxford : Blackwell
- Prahalad, C., K. et Bettis, R., A. (1986). The Dominant Logic : A New Linkage Between Diversity and Performance. *Strategic Management Journal*. Vol. 7 ; Num. 6 ; p. 485-501.
- Prahalad, C. et Hamel, G. (1990). The Core Competence of The Corporation. *Harvard Business Review* . May-June.
- Reed, R. et DeFillippi, R., J. (1990). Causal Ambiguity, Barriers to Imitation and Sustainable a Competitive Advantage. *Academy of Management Review*. Vol. 15 ; Num. 1 ; p. 88-102.

- Rosenberg, N. (1982). *Inside The Black Box : Technology and Economics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rumelt, R. (1984). Toward a Strategic Theory of The Firm. Dans Lam (Ed) ; *Competitive Strategic Management*. Prentice Hall : Englewood Cliffs NJ ; p. 556-570.
- Senge, P. (1990) . *La Cinquième Discipline : l'Art et La Manière des Organisations qui Apprennent*, Paris : First.
- Su, Z. (1997). Successful Managers In International Joint Ventures in China. Dans *International Management in China*. Édité par Semler, J. . Routledge Angleterre.
- Sullivan, J. et Peterson, R. (1982). Factors Associated With Trust in Japanese-American Joint Ventures. *Management International Review*. Vol. 22 ; p. 30-40.
- Teece, D., Pisano, G. et Schuen, A. (1990). *A Firm Capabilities, Resources, and The Concept of Strategy*. CCC Working Paper ; Num. 90-8. University of California. Berkeley.
- Teece, D., Rumelt, R., Dosi, G. et Winter, S. (1992). *Understanding Corporate Coherence : Theory and Evidence*. Working Paper, University of California at Berkeley.
- Ulrich, D. et Jick, T. (1993) . High-Impact Learning : Building and Diffusing Learning Capability. *Organizational Dynamics* . Vol. 22, Num. 2, p. 52-66.
- Von Krogh, G., Roos, J. et Slocum, K. (1994). An Essay on Corporate Epistemology. *Strategic Management Journal*. Vol. 15 ; Num. Spécial ; p. 53-71.
- Wernerfelt, B. (1984). A Ressource-Based View of The Firm. *Strategic Management Journal*. Vol. 5 ; Num. 2 ; p. 171-180.
- Zaltman, G., Duncan, R. et Holbek, J. (1973). *Innovations and Organizations*. New York : Wiley