

*La spécificité des coopérations interculturelles :
une approche par les processus d'apprentissage*

BARTEL-RADIC Anne (Correspondance)

Doctorante

CERAG – Ecole Supérieure des Affaires

Université Pierre Mendès France

BP 47

38040 Grenoble Cedex 9

Tél : 04 76 82 78 94

Fax : 04 76 54 60 68

bartel@esa.upmf-grenoble.fr

RAUTENBERG Frank

Doctorant

ERFI

Université Montpellier I

BP 9659

34054 Montpellier Cedex 1

Tél : 04 67 04 60 21

rautenberg@iamm.fr

Mots-clés : Coopération internationale, management interculturel, apprentissage interculturel, apprentissage organisationnel, apprentissage interorganisationnel, avantage interorganisationnel

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'objectif de la présente communication est d'analyser la spécificité des coopérations interculturelles (au sens de coopérations entre entreprises originaires de pays différents). Celle-ci se manifeste notamment dans les processus d'apprentissage auxquels la coopération donne lieu.

La réflexion menée sur ce thème se base sur une revue de la littérature, illustrée par trois mini-cas. Son apport se situe dans une combinaison novatrice de la littérature mobilisée et le développement d'un modèle.

Les coopérations interculturelles, et notamment celles à caractère stratégique, donnent lieu à deux processus d'apprentissage. Un objectif majeur de ces coopérations est l'acquisition de nouvelles connaissances : les entreprises partenaires coopèrent pour apprendre. Parallèlement, les interactions interorganisationnelles et interculturelles font elles aussi l'objet d'apprentissages : les entreprises apprennent à coopérer, en développant dans le meilleur des cas une compétence interculturelle. Ces deux processus d'apprentissage sont intimement liés aux caractéristiques sociales de la coopération, et notamment à la confiance et la proximité entre les entreprises partenaires.

La diversité culturelle joue sur chacun de ces éléments : elle rend l'apprentissage de la coopération et dans la coopération plus difficiles, et influe sur la confiance et la proximité entre les entreprises partenaires.

L'article conclut sur un modèle qui tente de tenir compte des complexités de l'apprentissage interorganisationnel en contexte interculturel. Ce modèle intègre le concept d'avantage interorganisationnel. Il montre ainsi comment les processus d'apprentissage dans les coopérations interculturelles peuvent contribuer à la création d'un avantage concurrentiel.

Mots-clés :

Coopération internationale, management interculturel, apprentissage interculturel, apprentissage organisationnel, apprentissage interorganisationnel, avantage interorganisationnel

La coopération entre entreprises, fondée sur la confiance, est selon Baudry (1995) une des trois types de coordinations interfirmes qui se différencie des règles du marché et de l'autorité organisationnelle. Parmi ces coopérations se trouvent notamment les alliances stratégiques (Garrette et Dussauge, 1997). Le nombre des coopérations internationales et donc interculturelles ne cesse de progresser, car les résultats escomptés sont élevés.

« L'interculturel » sera entendu ici comme la « confrontation » de cultures nationales différentes. Nous sommes néanmoins conscients que bien d'autres différences culturelles interviennent dans la coopération inter-entreprises (différences entre cultures d'entreprise – Schein, 1985, entre cultures de métier – Chevrier, 2000, mais aussi entre cultures régionales, religieuses, etc.). La culture est définie ici comme un système de significations partagé entre la majorité des membres d'un groupe (Hoecklin, 1995). Ce système de significations englobe les artefacts et les productions d'une culture (comportements et rites, héros, mais aussi mode de vie et arts, etc.) qui se basent sur les valeurs (Hofstede, 1994) et normes ainsi que les « postulats de base » qui constituent le cœur de la culture (Trompenaars, 1993).

Dans les coopérations internationales, et donc entre entreprises et personnes possédant des cultures différentes, les problèmes rencontrés sont souvent plus importants que prévu et font parfois échouer la coopération.

Si les cultures nationales et leurs différences ont été largement analysées, leur impact sur les coopérations interorganisationnelles l'a été beaucoup moins. C'est pourquoi, dans cet article, nous nous interrogeons sur les spécificités des coopérations en milieu interculturel. L'objet du présent article est une réflexion théorique sur cette spécificité. Son originalité réside dans le rapprochement de développements théoriques qui, jusqu'à présent et à notre connaissance, n'ont été vus qu'isolément. Nous montrons entre autres le lien entre les écrits sur l'apprentissage interculturel et le concept récent d' « avantage interorganisationnel ». Pour ce faire, nous analysons les coopérations interculturelles sous l'angle des processus d'apprentissage s'y déroulant : la coopération est d'un côté un objet d'apprentissage ; de l'autre côté, elle est le cadre de la création et de l'acquisition de savoirs nouveaux.

Trois mini-cas illustratifs nous aident à souligner nos propos.

Mini-cas n° 1: « FINANCE » (trois interviews dans les deux sociétés-mères) : Coopération entre deux grandes sociétés de service, l'une allemande, l'autre française, qui ont créé ensemble plusieurs filiales communes dans des pays tiers.

Mini-cas n° 2 : « ROMBERG » (deux entretiens avec l'importateur allemand et recherche documentaire) : Lien étroit client-fournisseur entre un importateur allemand et ses fournisseurs exclusifs français.

Mini-cas n° 3 : « TEMPUS » (deux entretiens, dans la filiale et au siège) : Relation entre la société-mère française avec sa filiale allemande.

Les trois mini-cas concernent tous le cas franco-allemand. Or, les développements théoriques qu'ils illustrent se basent sur une littérature non spécifique à ces deux pays. En conséquence, le modèle auquel nous aboutissons a vocation à être utilisable de manière plus large.

Premièrement, nous traitons des caractéristiques sociales de la coopération. Celles-ci ne sont pas spécifiques aux coopérations interculturelles, mais la diversité culturelle a un large impact sur elles, rendant la coopération plus difficile. Elles sont étroitement liées aux processus d'apprentissage en cours.

Puis, nous abordons le moyen qui permet de limiter l'impact de la diversité culturelle : c'est l'apprentissage de la coopération avec le partenaire étranger ; on « apprend à coopérer ».

Enfin, nous voyons que le fait de considérer la coopération comme un « jeu gagnant – gagnant » permet de créer un avantage interorganisationnel, même en situation interculturelle. Celui se base notamment sur le deuxième processus d'apprentissage, l'acquisition de connaissances grâce à la coopération.

Finalement, ces trois champs paraissent intimement liés et interdépendants. Ceci nous permet de proposer, pour conclure, un modèle des processus d'apprentissage survenant dans les coopérations interculturelles.

1. Les caractéristiques sociales de la coopération interculturelle

Toute coopération entre entreprises, qu'elle soit interculturelle ou non, est d'abord une relation d'affaires. A ce titre, son succès est lié à ses « caractéristiques sociales » qui sont la compréhension mutuelle, le « commitment » (perception d'un lien fort au partenaire qu'on envisage de consolider), la confiance et la proximité (Gemünden, Walter, Helfert, 1996). Les caractéristiques sociales sont une dimension fondamentale pour la compréhension des processus d'apprentissage survenant dans les coopérations, car elles sont le résultat aussi bien que le moteur des processus d'apprentissage. Il paraît évident que la « confrontation » des différentes cultures ne favorise pas la compréhension mutuelle : les différents systèmes de significations donnent un sens différent à même un événement. Le fait que l'impact de la culture est très largement inconscient empêche l'explicitation de ces systèmes de significations et hypothèque encore davantage la compréhension mutuelle.

Nous développons ici plus en détail deux de ces caractéristiques sociales qui nous paraissent importantes pour l'analyse de la spécificité de la coopération interculturelle : la confiance et la proximité.

Le premier élément qui guide un processus d'apprentissage en contexte interculturel est **la confiance**. La confiance est « nécessaire à la production de savoirs individuels et collectifs qui vont consolider le patrimoine de ressources de la firme » (Dupuy, 1994 : 18). Arrow (1975) constate que la quasi-totalité des transactions économiques offrent la possibilité d'opportunisme. Par conséquent, la confiance constitue un élément indispensable aux relations entre agents économiques.

L'impact des différences culturelles entre les partenaires sur la confiance est double.

D'une part, l'établissement d'une relation de confiance est rendue plus difficile par la diversité culturelle (Adler, 1986). La confiance est souvent accordée sur la base du sentiment de pouvoir compter sur l'autre, et donc de l'impression de pouvoir prévoir ses actions. La diversité culturelle rend, comme nous l'avons vu, la compréhension mutuelle plus difficile, ce qui n'est pas sans impact sur l'établissement de relations de confiance.

D'autre part, le niveau de confiance spontanée varie selon les cultures (Fukuyama, 1995 ; Usunier, 2000 ; Willinger, Lohmann et Usunier, 2000). La confiance est dans cette acception une variable indépendante qui influence les interactions entre acteurs économiques de cultures différentes.

Fukuyama (1995) classe un certain nombre de pays selon le niveau de confiance qui est propre à leur culture. Selon lui, le niveau de confiance en Allemagne est plus élevé qu'en France. Ceci n'est pas sans effet sur l'apprentissage interorganisationnel dans les coopérations franco-allemandes. Les différents niveaux de confiance doivent être identifiés et expérimentés par les organisations partenaires. Dans les mini-cas, nous avons observé que l'expérience de différents niveaux de confiance représente souvent un « choc culturel ».

Le mini-cas TEMPUS illustre bien ce constat. Les contrôles fréquents au début de la relation ont provoqué une certaine tension entre les partenaires. Le directeur de la filiale allemande s'attendait à une confiance spontanée plus importante, et donc à un contrôle moins strict. La tension qui en résultait était donc due à une différence culturelle. Puis, au cours de la relation, un certain niveau de confiance s'est établi, qui a permis un déroulement plus facile des interactions entre la société mère et sa filiale.

Heureusement, les différences culturelles ne rendent pas pour autant la confiance impossible, car la confiance est également le résultat d'un processus d'interaction sociale. De par cette double nature, la confiance a un impact fort sur l'apprentissage interculturel : le développement de la confiance mutuelle peut être interprété comme le résultat d'un processus d'apprentissage (cf. 2). En même temps, la confiance établie est la base indispensable pour la réalisation d'autres apprentissages (cf. 3). Aborder cette « caractéristique sociale » qu'est la confiance est donc nécessaire pour pouvoir comprendre par la suite les processus d'apprentissage se déroulant dans les coopérations. Il en est de même pour la **proximité** entre les organisations partenaires, autre « caractéristique sociale » ayant un impact sur la coopération interculturelle.

La proximité entre deux individus dépend de l'éloignement de leur culture et de leur personnalité. Cet éloignement se trouve au niveau de la culture nationale, mais aussi au niveau de la culture organisationnelle, du métier ou de la religion.

Au niveau organisationnel, la proximité entre deux entreprises est également déterminée par l'éloignement entre les cadres plus vastes dans lesquels elles s'insèrent (culture nationale et régionale ; cf. Fackeldey, 1997) ainsi qu'entre leurs caractéristiques liées à leur métiers, aux structures, cultures, ressources et compétences respectives.

En management interculturel, la proximité est souvent conceptualisée sous la forme de la distance culturelle (Hofstede, 1994). Elle traduit les différences entre les cultures nationales. D'après les cinq dimensions culturelles identifiées par Hofstede (1991), la France et l'Allemagne se distinguent le plus par leurs distances hiérarchiques, l'indicateur de l'acceptation des inégalités de répartition du pouvoir dans une société. Une structure hiérarchique appréciée en France est celle de la « pyramide », tandis qu'en Allemagne, la prise de décision collective suit un processus basé sur un consensus organisationnel et des relations plus latérales (Strübing, 1997).

Un autre élément qui indique une différence culturelle est la perception du temps (Hall et Hall, 1990). L'Allemagne se caractérise par une orientation long terme plus forte que celle de la France, et son monochronisme. Les Français, en revanche, ont en majorité un comportement polychronique. Usunier (2000 : 8) constate que « les Français s'avèrent plus souples avec les engagements temporels (dont les délais de livraison), les Allemands appliquent à la lettre ce qui a été convenu sur le plan des échéances temporelles ».

Dans le cas ROMBERG, des conceptions différentes quant à la précision des délais de livraison ont déjà mené la coopération dans de graves crises. Ceci illustre qu'un manque de proximité peut hypothéquer sérieusement la confiance en l'entreprise partenaire, et donc le potentiel d'apprentissage.

Les mini-cas montrent que la proximité fait également l'objet d'apprentissages. Dans un premier temps, les interactions interculturelles ont souvent mis en évidence une distance culturelle entre les organisations partenaires. Malgré certaines connaissances préalables concernant la culture du partenaire, les interactions ont été une source de difficultés dès le début de la coopération. Or, ces difficultés ont mis en évidence les différences culturelles existantes. Au cours de la coopération, les responsables ont trouvé des solutions pour gérer le manque initial de proximité. Grâce à des apprentissages, des adaptations inter-organisationnelles ont été mises en place, créant ainsi une plus grande proximité.

C'est ce qui s'est passé dans le mini-cas TEMPUS. Dès le début, le partenaire allemand a souhaité une coordination des activités sur le long terme, tandis que le partenaire français préférait une coordination « ad hoc », ce qui aurait nécessité des contacts fréquents, considérés par le dirigeant de la filiale allemande comme un élément perturbant les activités quotidiennes. (On y retrouve l'orientation long terme des Allemands et l'orientation court terme des Français, ainsi que les comportements monochroniques du côté des Allemands et polychroniques du côté des Français). Les deux partenaires ont trouvé un compromis : les questions relativement simples sont réglées à l'aide des systèmes d'information et de communication. Les problèmes plus complexes sont abordés lors des réunions qui ont lieu tous les deux mois. Les dates et la durée de ces réunions sont fixées à l'avance, mais le déroulement concret des rencontres dépend de la disponibilité des interlocuteurs et de la complexité des problèmes détectés au cours de la discussion.

La diversité culturelle, particulièrement marquée dans les coopérations entre entreprises de pays différents, influe sur la proximité et la confiance. Ces deux dernières sont étroitement liées aux processus d'apprentissage ayant lieu dans la coopération et peuvent donc évoluer. Or, et c'est ce que nous abordons maintenant, l'apprentissage dans une coopération interculturelle connaît lui aussi des spécificités, dues aux différences culturelles.

2. L'apprentissage de la coopération avec l'entreprise partenaire

2.1. Un cadre théorique pour les apprentissages en situation interculturelle

Le modèle théorique certainement le plus mobilisé dans les travaux portant sur l'apprentissage organisationnel est celui de l'apprentissage en deux boucles d'Argyris et Schön (1978). Selon ce modèle, des apprentissages d'un premier niveau, mineurs, modifient les stratégies d'action, les apprentissages d'un niveau supérieur (en double boucle) changent les valeurs sous-jacentes aux actions.

Ce modèle s'intègre de manière plus large dans le courant cognitiviste, qui affirme que les changements de comportement constituent un niveau mineur d'apprentissage, et les changements cognitifs un apprentissage plus important. De nombreux auteurs ont donné leur propre dénomination à ces niveaux d'apprentissage qu'Argyris et Schön appellent la simple boucle et la double boucle (Leroy et Ramanantsoa, 1995).

Klimecki et Probst (1993) proposent un modèle de l'apprentissage interculturel basé sur ces deux boucles d'apprentissage. Selon eux, lors d'un apprentissage interculturel en simple boucle, certains artefacts (modes d'action) sont modifiés ; un apprentissage interculturel en double boucle changerait les valeurs de la personne.

Or, pour traiter des apprentissages en milieu interculturel, cette conception de l'apprentissage organisationnel nous paraît insatisfaisante. En situation interculturelle, il est souvent plus simple de comprendre pourquoi l'interlocuteur étranger agit d'une certaine manière, que d'adapter son comportement (Hofstede, 1994). De surcroît, les valeurs qui font partie des cultures nationales sont très stables dans le temps (Ibid.) et ne sont guère modifiées par une coopération organisationnelle de durée limitée.

Parler de changements de valeurs nous paraît plus adapté dans le cas de l'intégration culturelle, que ce soit au niveau individuel dans le cadre de l'immigration (Camilleri, 1989) ou au niveau organisationnel (Evrard, 1996). Dans la coopération interculturelle, il s'agit davantage d'acquérir une compréhension des modes d'action du partenaire d'affaires et des valeurs et postulats de base sous-jacents, pour ensuite pouvoir se comporter en adéquation. Le courant cognitiviste ne se propose en conséquence pas comme cadre d'analyse des processus d'apprentissage en œuvre dans la coopération interculturelle.

C'est pourquoi, comme Leroy et Ramanantsoa (1995) et à la suite d'Albert (1986), Kline Harrison (1992) et Crossan et Inkpen (1992), nous pensons qu'il faut « combiner l'approche cognitive et comportementale. Un apprentissage effectif réunit ces deux dimensions. Un changement seulement cognitif menace l'apprentissage d'inaccomplissement, d'ineffectivité. Il ne se traduit pas par un changement organisationnel et reste lettre morte. Seulement comportemental, le changement risque de rester superficiel et peu durable ou alors de devenir un automatisme non compris » (Leroy et Ramanantsoa, 1995 : 68-69).

L'apprentissage progresse grâce à l'interaction constante entre action, c'est-à-dire dans ce cas l'interaction avec le partenaire, et la réflexion, permettant d'ajuster le schème cognitif à la réalité au travers du mécanisme de la prise de conscience (Piaget, 1973).

C'est dans ce cadre d'une approche combinée que nous analysons l'apprentissage dans les coopérations interculturelles. Cet apprentissage s'inscrit dans deux processus principaux : le processus d'apprentissage de la coopération, qui comprend dans notre cas avant tout l'acquisition de connaissances et de compétences interculturelles, et le processus d'acquisition de connaissances à travers la coopération.

En conséquence, nous proposons le modèle suivant, combinant comme le modèle de Leroy et Ramanantsoa (1995) les approches cognitivistes et comportementalistes et intégrant la théorie de la « conversion des connaissances » (Nonaka et Takeuchi, 1995). Cette théorie appliquée au niveau organisationnel le principe de Piaget de l'interaction entre action et réflexion, entre connaissance tacite et connaissance explicite. Selon Nonaka et Takeuchi, c'est la conversion de ces connaissances à travers quatre processus de base (internalisation, socialisation, externalisation, combinaison) qui permet la création de connaissances nouvelles dans l'organisation, et donc l'apprentissage organisationnel.

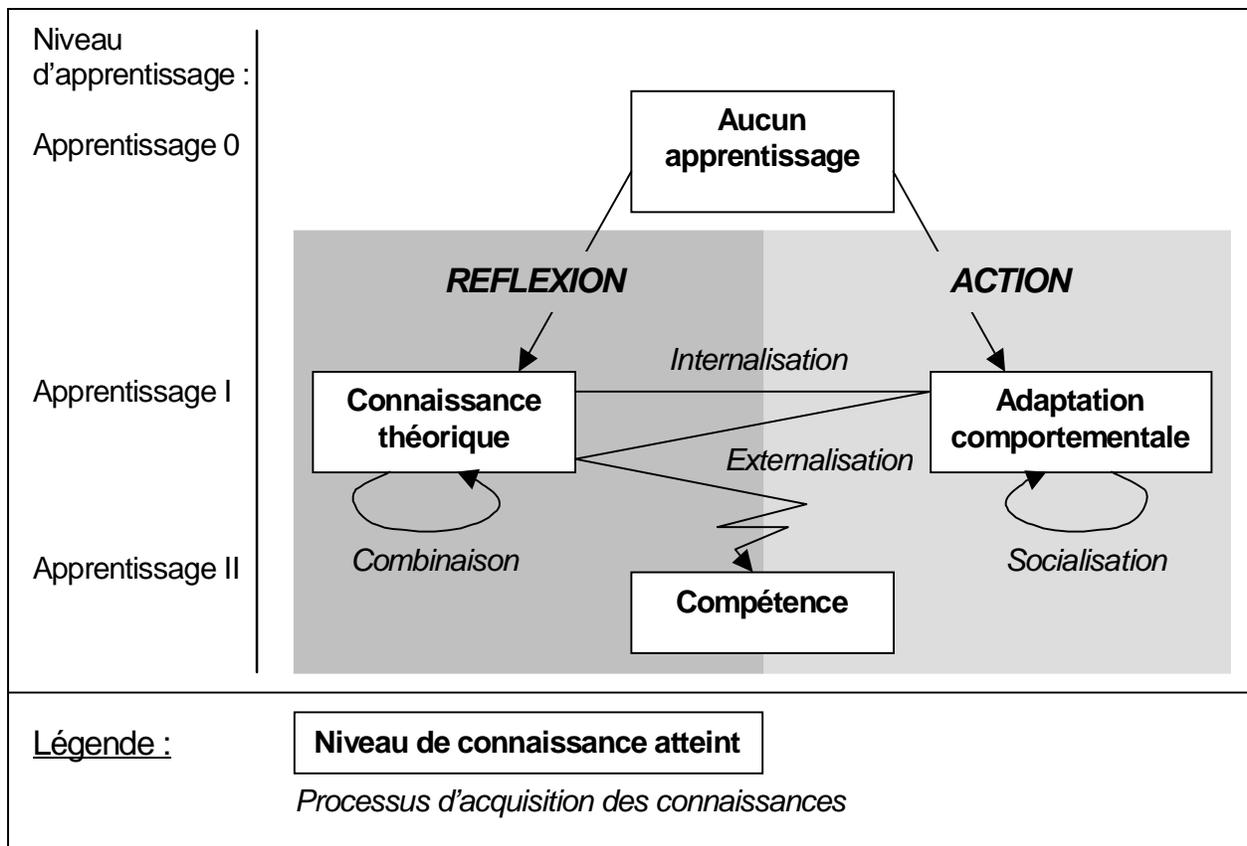


Figure 1 : Modèle de l'apprentissage organisationnel

Comme le suggèrent les auteurs du courant cognitiviste, une simple adaptation comportementale peut être incomprise (car inconsciente, résultat d'une imitation, etc.) et donc non reproductible. Si elle présente dans de nombreux cas un progrès par rapport à « l'apprentissage 0 » (il s'agit bien d'apprentissages comportementalistes), son bénéfice est limité. La compétence interculturelle (« apprentissage II ») abordée par la suite ne peut donc se résumer à sa composante comportementale, mais doit nécessairement inclure une compréhension au niveau cognitif.

2.2. Apprendre à coopérer au delà des différences culturelles

La compétence interculturelle est définie comme la capacité à comprendre des situations interculturelles et à s'y adapter (Kiechl, 1997). Il s'agit là de l'idéal à atteindre en matière d'apprentissage de la coopération interculturelle. Conformément au cadre d'analyse que nous

avons posé ci-dessus, la compétence interculturelle, c'est-à-dire un apprentissage complet de l'interaction interculturelle, combine des connaissances déclaratives (composante cognitive) et procédurales (composante comportementale). Néanmoins, la connaissance de la culture du partenaire dans l'alliance peut s'acquérir dans l'interaction avec celui-ci, mais aussi en dehors de ce cadre.

2.2.1. Apprendre sans le partenaire

Pour la plupart des auteurs, la coopération s'apprend dans l'interaction avec le partenaire, dans un apprentissage interculturel. Or, particulièrement lorsque l'entreprise partenaire est étrangère, un apprentissage culturel peut commencer avant même la coopération.

En situation interculturelle, apprendre à coopérer veut avant tout dire apprendre à connaître la culture de l'autre, à comprendre ses actions et réagir en adéquation avec celles-ci.

Cette connaissance d'une culture étrangère peut être transmise aux salariés par un formateur, par exemple par un consultant, comme cela a été le cas chez « FINANCE ». Selon les thèmes abordés (allant des choses à ne pas faire dans un pays jusqu'aux caractéristiques et dynamiques des cultures), mais surtout la manière dont se déroule la formation (« cours magistral » ou exercices interactifs), ces formations font plus ou moins réfléchir les participants sur leur propre culture (Hofstede, 1994). Les mécanismes de la « conversion des connaissances » (Nonaka et Takeuchi, 1995) en œuvre sont surtout la « combinaison » des connaissances déclaratives, des concepts, et l'extériorisation (articulation des connaissances tacites – ceci est le cas lorsque des expériences interculturelles sont décrites, analysées et comparées). Or, lors de ces deux processus, les participants acquièrent surtout des connaissances explicites, articulées, servant la réflexion.

L'apprentissage de la coopération au travers de formations représente pour l'entreprise un « investissement intellectuel ». Or, les retombées de tels investissements risquent d'être insatisfaisantes. D'abord, seulement si les investissements sont « structurants et réguliers », s'ils anticipent les problèmes, les apprentissages qui en résultent causent éventuellement des changements effectifs dans l'entreprise (Guilhon, 1993). Ensuite, les connaissances transmises

sont dans beaucoup de cas limitées au niveau cognitif : il s'agit souvent de connaissances théoriques sur la culture de l'autre. L'apprentissage réalisé est dans ce cas incomplet. C'est pourquoi l'apprentissage avec le partenaire s'avère bien plus propice pour acquérir des compétences interculturelles.

2.2.2. Apprendre avec le partenaire

Un apprentissage complet nécessite réflexion et action. Ceci est d'autant plus valable pour l'acquisition de la compétence interculturelle marquée surtout par son côté tacite. Ces connaissances tacites et procédurales (Polanyi, 1962) sont engendrées par les mécanismes de l'intériorisation (incorporation de la connaissance explicite en connaissance tacite ; application concrète des connaissances théoriques) et de la socialisation (partage d'expériences sans les articuler) (Nonaka et Takeuchi, 1995). Ces deux mécanismes sont étroitement liés à l'action, et donc ici à l'interaction interculturelle.

Comment les gens apprennent concrètement à coopérer, grâce à l'interaction avec les membres de l'entreprise partenaire ?

Dans les trois mini-cas, les principaux aspects de la culture de l'autre ont été appris en interaction avec le partenaire.

Chez FINANCE, un bureau de coopération a été installé. Des formations ont été assurées par des consultants en même temps pour certains membres des deux entreprises: ces formations passaient par des exercices interactifs permettant de faire les premiers apprentissages interculturels dans un cadre bien défini, « avec assistance ».

Chez ROMBERG, l'apprentissage interculturel est unilatéral et se situe du côté du client. Certains apprentissages réalisés ont été intégrés dans des routines organisationnelles (détermination de modes d'interaction, de manières de faire concrètes : travail sur la base d'un cahier de charges, par exemple).

Dans le cas de TEMPUS, des apprentissages individuels ont été réalisés des deux côtés, aboutissant à une adaptation du comportement.

Sauf dans le premier cas, les apprentissages réalisés se basent uniquement sur l'interaction dans le cadre du travail quotidien. Néanmoins, l'encadrement du processus d'apprentissage par des formations est généralement jugé de manière très positive par les participants.

L'apprentissage de la coopération est le premier processus d'apprentissage qui se déroule dans les coopérations interculturelles. Il est essentiel pour toute coopération étroite et fructueuse entre les partenaires. Or, apprendre à coopérer est très rarement un but en soi pour les entreprises. La coopération est instaurée pour obtenir d'autres résultats escomptés. Ces objectifs se traduisent souvent en termes d'apprentissages, qu'ils soient technologiques, liés à la connaissance d'un marché ou autres. En effet, notamment dans le cadre d'alliances stratégiques (Dussauge et Garrette, 1997) les entreprises coopèrent entre autres pour apprendre. Mais là encore, les coopérations interculturelles possèdent leur spécificité, car les différences culturelles influent une fois de plus sur les processus d'apprentissage ayant lieu.

3. L'apprentissage organisationnel dans les coopérations

Comme nous l'avons montré, l'apprentissage de la coopération interculturelle nécessite une mise en œuvre combinée des dimensions cognitives et comportementales de l'apprentissage organisationnel. Le développement de la compétence interculturelle facilite les interactions entre partenaires. Ceci permet notamment de gérer les processus d'acquisition de compétences dans la coopération. De nombreux travaux ont montré que des ressources et compétences complémentaires dont dispose le partenaire sont une motivation majeure à coopérer avec lui (Mayrhofer, 1997 ; Shenkar et Li, 1999).

Ces travaux soulignent la dimension stratégique de l'apprentissage interorganisationnel. Or, à l'acquisition de compétences du partenaire s'oppose une stratégie inverse de la part de celui-ci. Dans une coopération, les partenaires peuvent avoir intérêt à éviter un transfert de leurs compétences. En même temps, ils ont une forte motivation d'acquérir des compétences du partenaire. La gestion de ce « dilemme d'apprentissage interorganisationnel » (Larsson et al., 1998) devient un facteur-clé de réussite des coopérations lorsque les compétences qui sont l'objet du processus d'apprentissage sont à l'origine d'un avantage compétitif.

Une revue de la littérature sur l'apprentissage organisationnel dans les coopérations nous montre les limites d'un apprentissage du partenaire. C'est pourquoi nous proposons ensuite une nouvelle compréhension de l'apprentissage organisationnel dans les coopérations qui trouve ses bases théoriques dans le concept d'avantage interorganisationnel (Dyer et Singh, 1998). Or, cette conception de la coopération interorganisationnelle fait une place plus importante aux interactions, car elle met la gestion de la relation au départ de tout bénéfice qui en résulterait. L'impact de la diversité culturelle n'en sera que plus important.

3.1. Apprendre du partenaire

L'approche « resource based » (Wernerfelt, 1984) qui attire depuis quelques années un intérêt croissant dans la recherche en management stratégique (Arrègle, 1995), souligne la dimension stratégique d'acquisition et de transfert de compétences dans les coopérations entre entreprises.

L'approche des compétences clés (Hamel et Prahalad, 1991) qui s'inscrit dans ce courant a eu un impact fort sur la recherche relative à l'apprentissage dans les coopérations entre entreprises. Les compétences clés sont des compétences organisationnelles qui réunissent trois caractéristiques : elles permettent d'accéder à de nouveaux marchés, contribuent à la création de la valeur d'usage du produit pour le client et sont difficilement imitables.

Les approches qui ont été développées au cours des années 1990 ont pour élément commun d'accorder une place centrale aux ressources des firmes pour leur compétitivité (Grant, 1991, Leonard-Barton, 1992 ; Teece, Pisano et Shuen, 1997). Les ressources qui sont susceptibles de contribuer à un avantage concurrentiel ne sont pas accessibles sur des marchés. Elles sont le résultat d'un processus d'apprentissage organisationnel qui s'est développé de manière évolutive (Nelson et Winter, 1982).

Dans la logique des ces approches, la coopération devient un outil pour atteindre un objectif stratégique qui consiste en l'acquisition de nouvelles compétences (« Compétences Clés » : Hamel et Prahalad, 1991 ; « Dynamic Capabilities » : Teece, Pisano, Shuen, 1997 ; « Savoir, Savoir-faire et Savoir être » : Durand, 2000) . « La coopération peut procurer l'opportunité pour un partenaire d'acquérir des compétences de l'autre et par conséquent d'améliorer sa position à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'alliance » (Hamel, 1993 : 83

L'apprentissage organisationnel dans les coopérations devient ainsi un outil pour acquérir des ressources du partenaire. Les organisations veulent acquérir un maximum de connaissances du partenaire dans les meilleurs délais, mais en même temps transférer un minimum de leurs propres connaissances. Les connaissances acquises peuvent contribuer à la création d'un avantage concurrentiel qui donne à une firme une position favorable vis-à-vis du partenaire. Par conséquent, chaque partenaire a pour objectif de sortir gagnant de la coopération au détriment de l'autre. Il se développe une situation conflictuelle, qui s'exprime en une « course pour l'apprentissage » (Hamel, 1991). Larsson et al. (1998) utilisent le terme de « dilemme d'apprentissage interorganisationnel » afin de caractériser la situation paradoxale.

Pour Ingham (1994), l'apprentissage interorganisationnel dépend de l'équilibre entre acquisition et transfert de connaissances. Sur la base de la théorie des jeux, Parkhe (1993) propose un référentiel des structures d'alliances stratégiques qui sont susceptibles de maîtriser la situation arbitraire entre acquisition et transfert de ressources.

Cette compréhension théorique de la situation permet d'expliquer la difficile mise en œuvre de l'apprentissage organisationnel dans les coopérations et le grand nombre de coopérations internationales non abouties (Stüdlein, 1997).

3.2. Apprendre avec le partenaire

La vision de l'apprentissage organisationnel en tant qu'acquisition de connaissances du partenaire pose les limites que nous avons présentées dans la partie précédente. Une nouvelle vision de l'apprentissage interorganisationnel nous paraît donc préférable pour les entreprises qui s'engagent dans des coopérations, interculturelles ou non.

Les travaux récents de Dyer et Singh (1998) sur l'avantage interorganisationnel soulignent comment une coopération entre entreprises peut contribuer à la création d'un avantage concurrentiel commun. Cet avantage interorganisationnel repose sur des rentes relationnelles qui sont créées dans une coopération. Ces rentes sont supérieures à la somme des rentes créées individuellement par les organisations partenaires. Autrement dit, la somme des gains qui résultent de l'apprentissage grâce à aux transferts de compétences est inférieur aux gains qui sont les résultats d'un apprentissage interorganisationnel. Les processus d'apprentissage interorganisationnel peuvent contribuer à la création d'un avantage concurrentiel commun. Ce sont les interactions entre les entreprises qui donnent naissance à de tels apprentissages, mais elles créent en même temps des situations dans lesquelles les différences culturelles peuvent surgir.

Dyer et Singh (1998) désignent quatre éléments susceptibles de contribuer à la création d'un avantage interorganisationnel : l'investissement dans des actifs spécifiques, le partage de connaissances, la recherche des ressources complémentaires et les « mécanismes de gouvernance effectifs ». Parmi ces quatre éléments, le partage de connaissances et la recherche des ressources complémentaires font l'objet de processus d'apprentissage interorganisationnels.

Dyer et Singh (1998) définissent le **partage de connaissances** comme l'interaction systématique qui permet le transfert, la création ou la combinaison des connaissances spécifiques. Tandis que ces auteurs distinguent « knowledge » et « know-how », Durand (2000) identifie trois types de

connaissances organisationnelles : le savoir (« savoir qui », « savoir quoi »), le savoir-faire (les pratiques) et le savoir être (les attitudes). Dans la distinction entre « savoir » (knowledge) et « savoir-faire » (know-how) on retrouve le concept de connaissances explicites (le savoir) et connaissances tacites (le savoir-faire et le savoir être) (cf. Polanyi, 1962 ; Nonaka et Takeuchi, 1995 ; Tarondeau, 1998).

Les difficultés liées à l'apprentissage des ces savoirs ont été conceptualisées dans la littérature sous la notion de la « capacité d'absorption » (Cohen et Levinthal, 1990 ; Shenkar et Li, 1999). Cohen et Levinthal (1990) la définissent comme capacité de détecter la valeur de nouvelles connaissances extérieures, de les intégrer et de les valoriser. Lane et Lubatkin (1998) ont démontré que la capacité d'absorption doit être analysée à un niveau interorganisationnel. L'absorption de nouvelles connaissances par une organisation dans une coopération dépend des interactions des partenaires et non pas uniquement de ses propres actions. Un problème essentiel lié à la capacité d'absorption repose dans le fait que les organisations intègrent plus facilement de nouvelles connaissances qui sont basées sur des connaissances existantes. Or, les coopérations entre entreprises sont souvent motivées par l'acquisition de connaissances complémentaires dont les liens avec les connaissances existantes sont relativement faibles (Mayrhofer, 1997).

Les variables d'action relatives à la **recherche de ressources complémentaires** sont la détection des ressources complémentaires et la gestion de celles-ci. Ceci commence par la recherche du partenaire qui dispose des ressources complémentaires (Stüdlein, 1997 ; Shenkar et Li, 1999). La problématique de valorisation des ressources complémentaires découle de l'incorporation des ressources dans des contextes organisationnels et culturels différents. Par conséquent, la recherche de ressources et de connaissances complémentaires doit être accompagnée d'interactions interorganisationnelles. L'accès à des ressources complémentaires nécessite une connaissance approfondie de la culture du partenaire et une maîtrise des interactions interculturelles. On y retrouve les dimensions cognitives (connaître la culture du partenaire) et comportementales (savoir interagir avec le partenaire de culture différente) de l'apprentissage de la coopération.

Le mini-cas TEMPUS illustre les difficultés de compréhension de pratiques liées à un contexte culturel inconnu. Une motivation majeure pour l'entreprises française à coopérer ont été les connaissances de son marché par le partenaire allemand. Les activités commerciales en

Allemagne et les autres pays germanophones sont gérées par le partenaire allemand de façon complètement indépendante. Les spécificités culturelles de ces marchés sont considérées comme trop complexes pour être comprises et gérées par le partenaire français. Celui-ci accorde donc une grande liberté et une confiance accrue à son partenaire allemand dans la gestion des activités commerciales dans cette zone géographique.

La gestion du partage de connaissances et de la recherche de ressources complémentaires permet de remplacer la logique d'apprentissage « gagnant – perdant » au profit de la création d'un avantage interorganisationnel. Grâce à des processus d'apprentissage interorganisationnel qui portent d'une part sur la coopération dans certaines activités et d'autre part sur l'acquisition de connaissances complémentaires, les entreprises partenaires peuvent créer un avantage concurrentiel en commun. Ce concept nous semble mieux tenir compte de la complexité de l'apprentissage interorganisationnel dans les coopérations interculturelles.

Conclusion

Plutôt que de répéter les développements précédents, nous préférons résumer nos propos dans le schéma suivant.

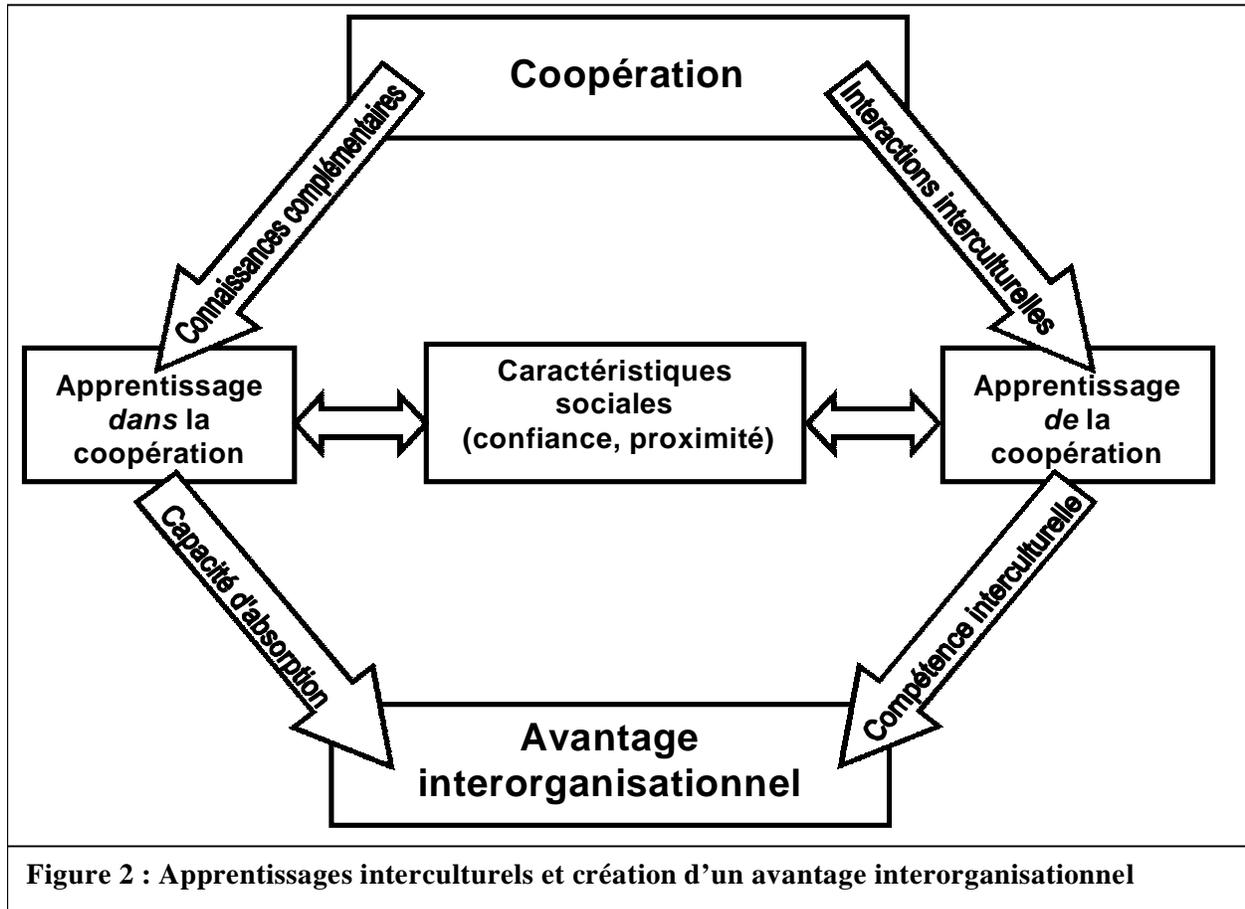


Figure 2 : Apprentissages interculturels et création d'un avantage interorganisationnel

Ce schéma illustre que seule la combinaison fructueuse des deux processus d'apprentissage, de l'apprentissage de la coopération et de l'apprentissage dans la coopération, peut permettre aux coopérations interculturelles d'aboutir à un avantage interorganisationnel. Ces deux processus d'apprentissage sont étroitement liés aux caractéristiques sociales de la coopération. La dimension interculturelle a un impact sur ces caractéristiques sociales tout comme sur les processus d'apprentissage.

L'approche que nous proposons dans ce papier nous paraît apporter des éléments nouveaux dans le débat sur la coopération interculturelle. Néanmoins, les réflexions ici présentées gagneraient à être testées dans des recherches empiriques plus approfondies.

Même si nous avons illustré nos propos avec des mini-cas sortis uniquement du contexte franco-allemand, le schéma ci-dessus devrait s'appliquer à l'ensemble des coopérations internationales. Plus largement, des coopérations interculturelles peuvent exister dans des situations différentes du contexte international : les coopérations entre entreprises de métiers ou de cultures différentes ne pourraient-elles pas également nécessiter des apprentissages similaires à ceux que nous avons décrits ? Finalement, l'élément qui fait la difficulté des coopérations interculturelles ne réside pas tant dans la différence entre cultures nationales, mais dans le concept de diversité des personnes, des entreprises et des contextes (Lesca et Bartel-Radic, 2001).

Il serait en conséquence intéressant de comparer davantage les coopérations internationales et donc interculturelles avec les coopérations interculturelles car réalisées par des entreprises de régions ou de métiers différents. Ceci permettrait également de mieux encore dégager la spécificité des coopérations entre entreprises de nationalité différente.

Bibliographie

- Adler, Nancy (1986) : International dimensions of organizational behaviour. Boston : Kent Publishing.
- Argyris, Chris ; Schön, Donald (1978): Organizational Learning : A Theory of Action Perspective, Reading : Massachusetts
- Arrègle, Jean-Luc (1995) : « Approche resource-based et identification des actifs stratégiques », in : Revue Française de Gestion, mars-avril-mai, p.25 – 36.
- Arrow, K. (1975): “Gifts and Exchanges”, in : Phlebs E. (ed.) : Altruism, morality, and economic theory, New York, 1975, pp. 13-28.
- Barney, J. (1991) : « Firm resources and Sustained Competitive Advantage », in : Journal of Management, Vol. 17, n° 1, pp. 99 – 120.
- Bosche, Marc (1993) : Le management interculturel. Paris : Nathan.
- Camilleri, C. (1989) : « Les conditions de l’interculturel ». In : Intercultures, septembre, pp. 11-17.
- Chevrier, Sylvie (2000): Le management des équipes interculturelles. Paris : PUF. 211p.
- Cohen, W.; Levinthal, D. (1990): “Absorptive Capacity : A new Perspective on Learning and Innovation”, in: Administrative Science Quarterly, Vol. 35, n° 1, 128- 152.
- Demorgon, Jacques (1996) : Complexité des cultures et de l’interculturel. Paris : Anthropos, Economica.
- Dupuy, J.P. (1994) : Aux origines des sciences cognitives. Paris : La Découverte.
- Durand, Thomas (2000) : « L’alchimie de la compétence ». In : Revue Française de Gestion, janvier – février.
- Dussauge, Pierre; Garrette, Bernard : « Alliances stratégiques », in : Simon, Yves ; Joffre, Patrick : Encyclopédie de Gestion, Paris : Economica, 1997, pp. 16-33.
- Dyer, J. H. ; Singh, H. (1998) : “The relational view : cooperative strategy and sources of interorganizational competitive advantage”, in: Academy of Management Journal, Vol. 23, n° 4, pp. 660 – 679.
- Evrard, Karine (1996): Intégration culturelle et croissance externe. Thèse: Sciences de Gestion: UPMF Grenoble. – 435 p.

- Fackeldey, Eric (1996): Le management interculturel de la PME: contribution à une étude comparée en Europe. Th: Université de Montpellier I. - 373 p.
- Fukuyama, Francis (1995), Trust : The Virtues of the Creation of Prosperity, New York : Free Press
- Gauthey, F. *et al.* (1988): Leaders sans frontières. Le défi des différences. Paris: McGraw-Hill. – 175 p.
- Gemünden H.G., Walter A., Helfert G. (1996): Grenzüberschreitende Geschäftsbeziehungen : Erfolgsfaktoren und Gestaltungsempfehlungen für kleine und mittlere Unternehmen ; Münster, LIT Verlag.
- Gohard-Radenkovic, Aline (1998) : « L'apprentissage de l'interculturel », dans : Les cahiers de l'ENSPTT, Management et mondialisation, n° 9, septembre 1998, pp. 69-76.
- Grant R. (1996): "Toward a knowledge-based theory of the firm", in: Strategic Management Journal, Vol. 17, Winter Special Issue, pp. 109 – 122.
- Guilhon, Alice (1993): Etude de la relation entre le changement organisationnel et l'investissement intellectuel dans les PME. Thèse: Sciences de Gestion: ISEM Montpellier. – 448 p.
- Hall, Edward T.; Hall, Mildred R. (1990): Understanding cultural Differences, Yarmouth.
- Hoecklin, Lisa (1995): Managing Cultural Differences - Strategies for Competitive Advantage. Wokingham: Addison-Wesley and the Economist Intelligence Unit.
- Hofstede, Geert (1991): Cultures and Organizations: software of the mind. - London: McGraw-Hill.
- Hofstede, Geert (1994) : Vivre dans un monde multiculturel : comprendre nos programmations mentales. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Ingham, Marc (1994) : « L'apprentissage organisationnel dans les coopérations », in : Revue Française de Gestion, n° 97, 105 – 121.
- Ingham, Marc ; Mothe C. (2000) : « La confiance au sein de coopérations interfirmes : Une étude de cas », in : Actes du Colloque de l'AIMS 2000, Montpellier.
- Iribarne, Philippe d' (1989) : La logique de l'honneur. Paris : Seuil.
- Kiechl R.(1997) : « Interkulturelle Kompetenz », in : Kooper, Enid, Kiechel (Hrsg.) : Globalisierung : Von der Vision zur Praxis – Methoden und Ansätze zur Entzicklung interkultureller Kompetenz, Zürich : Versus.

- Klimecki ; Probst (1993) : « Interkulturelles Lernen » in : Haller M. et al (Hrsg.) : Globalisierung der Wirtschaft – Einwirkungen auf die Betriebswirtschaftslehre, Bern : Haupt.
- Lane, P. et Lubatkin, M. (1998): “Relative Absorptive Capacity and Interorganizational Learning”, in: Strategic Management Journal, Vol. 19, n° 5, pp.461 – 477.
- Larsson et al. (1998): “The Interorganizational Learning Dilemma : Collective Knowledge Development in Strategic Alliances”, in: Organization Science, Vol. 9, n° 3, pp. 285 – 305.
- Leonard-Barton, D. (1992) : « Core Capabilities and core rigidities : A paradox in managing new product development », in : Strategic Management Journal, vol. 13, n° 4, pp.111 –125.
- Leroy, Frédéric; Ramanantsoa (1995): « Dimensions cognitives et comportementales de l'apprentissage organisationnel: un modèle intégrateur », in: Actes de la 7^o Conférence Internationale de Management Stratégique. 1995, Tome 1. - pp. 62 - 81.
- Lesca, Nicolas ; Bartel-Radic, Anne (2001) : « Résultats, limites et perspectives de la recherche en management interculturel : quelques apports de la théorie des représentations sociales », 10^o Conférence Internationale de Management Stratégique, 2001, 25p. (à paraître)
- Mayrhofer, Ulrike (1997) : « Les motivations des entreprises à former des alliances stratégiques : les différences contextuelles et l'impact sur la configuration initiale des accords », Cahiers du CESAG, Vol. 6, n° 1, pp. 2-23.
- Nelson, R.; Winter, S. (1982): An evolutionary Theory of Economic Change, Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nonaka, Ikurijo ; Takeuchi, Hirotaka (1995): The knowledge creating company, Oxford University Press.
- Pateau, Jacques (1998): Une étrange alchimie. La dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande. Levallois-Perret: CIRAC. - 254 p.
- Piaget, Jean (1973): La prise de connaissance. - Paris: PUF.
- Polanyi, M. (1962): Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy, New York, Harper Torchbooks.
- Pralahad, C.K.; Hamel, G. (1990): “The Core Competencies of the Corporation”, in: Harvard Business Review, Vol. 68, n° 3, pp. 79 – 93.
- Shenkar, O. et Li, J. (1999) : « Knowledge Search in International Cooperative Joint Ventures », in : Organization Science, Vol. 10, n° 2, pp. 134 – 143.

- Strübing, M. (1997): Die interkulturelle Problematik deutsch-französischer Unternehmenskooperationen, Gabler: Wiesbaden.
- Stüdlein, Y. (1997): Management von Kulturunterschieden: Phasenkonzept für internationale strategische Allianzen, Wiesbaden, Deutscher Universitätsverlag.
- Tarondeau, J.-C. (1998) : Le Management des Savoirs. Paris : Presses Universitaires de France.
- Teece D., Pisano G., Shuen A. (1997): “Dynamic Capabilities and Strategic Management”, in: Strategic Management Journal, Vol. 18, n° 7, pp. 509 – 533.
- Trompenaars, Fons (1993): Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business. London : Nicolas Brealey Publishing.
- Usunier, Jean-Claude (2000) : Confiance dans les relations entre Acheteurs et Fournisseurs en France et en Allemagne – Une approche cross-culturelle et interculturelle, Journée d'étude : Une approche comparée France-Allemagne de la confiance entre acteurs économiques, Strasbourg, 29 mars 2000. 27p.
- Wernerfelt, B. (1984): “A resource-based view of the Firm”, in: Strategic Management Journal, vol. 5, n° 2, pp. 171 –180.
- Wernerfelt, B. (1984): “A resource-based view of the Firm: Ten years after”, in: Strategic Management Journal, vol. 16, n° 3, pp. 171 –174.
- Williamson, O. (1985) : The Economic Institutions of Capitalism, Free Press, New York.
- Willinger, M. ; Lohmann, C. ; Usunier, J.-C. (2000) : Une comparaison franco-allemande de la confiance et de la réciprocité : une expérimentation fondée sur le jeu d'investissement, Journée d'étude : Une approche comparée France-Allemagne de la confiance entre acteurs économiques, Strasbourg, 29 mars 2000, 23p.