



HAL
open science

L'apprentissage intergénérationnel une analyse comparée à travers le concept de ba

Sakura Shimada, Stéphanie Dameron

► To cite this version:

Sakura Shimada, Stéphanie Dameron. L'apprentissage intergénérationnel une analyse comparée à travers le concept de ba. *Revue Française de Gestion*, 2016, 42 (255), pp.139-154. <10.3166/rfg.2016.00035>. <hal-02158188>

HAL Id: hal-02158188

<https://hal.science/hal-02158188v1>

Submitted on 17 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

L'apprentissage intergénérationnel : une analyse comparée à travers le concept de *ba*

Sakura Shimada

Laboratoire interdisciplinaire de recherche en sciences de l'action (Lirsa), Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam)

Stéphanie Dameron

Dauphine Recherche en Management (DRM), UMR CNRS 7088, PSL, Université Paris Dauphine

Résumé :

Cet article propose de revisiter les pratiques d'apprentissage intergénérationnel en situation, suivant le concept de génération organisationnelle et la perspective située du *ba*. À travers la comparaison de quatorze cas d'apprentissage intergénérationnel en France et au Japon, il identifie les freins et les leviers dans la genèse, la structuration et la dynamique du *ba* intergénérationnel. Les rôles de l'identification commune des générations et de leurs émotions, ainsi que de l'appropriation du projet stratégique par les générations sont mis en avant.

Abstract:

This article revisits intergenerational learning practices in situation, through the concept of organizational generation and the situated perspective of *ba*. Through the comparison of fourteen cases of intergenerational learning in France and Japan, it identifies the elements acting as brakes and levers in the genesis, the structuration and the dynamic of intergenerational *ba*. The role of common identification of generation and appropriation of the strategic project by generations is put forward.

INTRODUCTION

L'apprentissage intergénérationnel est indispensable face au départ à la retraite de générations du baby-boom pour pallier la perte de compétences clés, perte susceptible de paralyser l'entreprise DeLong (2004). En France, l'INSEE prévoit le départ de 31 % de la population active entre 2009 et 2020, soit environ 700 000 personnes par an. En même temps, sa pertinence peut être remise en cause dans un contexte d'évolution rapide où les enjeux stratégiques de l'entreprise portent davantage sur l'adaptation et la transformation Teece (2007). Envisagé dans sa réciprocité, il peut toutefois être moteur dans l'évolution des compétences de l'organisation Tempest (2003).

Malgré les enjeux stratégiques qu'il présente, l'apprentissage intergénérationnel ne fait pas l'objet d'une recherche à part entière en management. Pourtant, la transposition du concept de génération en organisation est discutable, tandis que les particularités de l'apprentissage intergénérationnel par rapport aux autres formes d'apprentissage restent à spécifier.

Dans l'objectif de mieux comprendre les pratiques de l'apprentissage intergénérationnel dans le contexte actuel, cet article cherche à répondre à la question suivante : quels sont les freins et les leviers de l'apprentissage intergénérationnel ? Souhaitant accorder de l'importance au vécu des individus relevant de contextes variés, nous menons une étude compréhensive fondée sur une comparaison de quatorze cas d'apprentissage intergénérationnel en France et au Japon. Les résultats mettent en évidence des freins et des leviers de l'apprentissage intergénérationnel, à travers des éléments environnementaux, stratégiques, organisationnels, psychosociaux et artefactuels qui le structurent. La comparaison franco-japonaise montre les différentes déclinaisons de l'apprentissage intergénérationnel selon le contexte institutionnel du pays.

Notre argumentation se développe en trois temps. Nous proposons d'abord un cadre conceptuel pour situer l'apprentissage intergénérationnel en organisation, en mobilisant les concepts de génération organisationnelle et de *ba*. Nous caractérisons ensuite le *ba* intergénérationnel à travers une étude comparative de quatorze cas d'apprentissage intergénérationnel. Nous discutons alors de l'apport de notre recherche, avant de conclure.

1 – SITUER L'APPRENTISSAGE INTERGENERATIONNEL

Afin d'appréhender l'apprentissage intergénérationnel tel que vécu par les individus, nous proposons l'adoption de l'approche identitaire des générations en organisation. Ce choix nous amène à nous intéresser à la théorie de l'apprentissage situé, puis plus particulièrement au

concept de *ba*, pour analyser les particularités et les conditions contextuelles de l'apprentissage intergénérationnel.

1. La génération organisationnelle

Inspiré des travaux de Mannheim (2011 [1928]), le terme de génération fait référence à un ensemble d'individus nés durant une même période et qui, du fait d'avoir vécu leur jeunesse dans un même contexte historique, développent des valeurs, attitudes et comportements similaires appelés « effets de génération ». Or, les catégories générationnelles aujourd'hui les plus répandues¹ posent problème par leur faible fondement théorique, et leur définition floue et plus ou moins arbitraire Campbell et Twenge (2014). Les résultats empiriques sont mitigés, avec des différences intra générationnelles pouvant être plus importantes que les différences intergénérationnelles Pichault et Pleyers (2012). Pour être pertinent, l'usage de la notion de génération doit être circonscrit à un périmètre d'analyse précis Parry (2014).

Une solution à ces limites peut être trouvée dans les travaux sur le concept de génération organisationnelle qui s'intéressent à la formation de l'identité générationnelle spécifique au contexte organisationnel. Dans cette perspective, la génération est une catégorisation sociale regroupant des individus en fonction de leur position au sein d'une chronologie, celle-ci pouvant se situer à l'échelle de la société, du secteur, de l'organisation ou encore du métier Wade-Benzoni (2002). Ainsi, les individus qui vivent leur jeunesse dans un contexte historique commun, mais aussi ceux qui intègrent en même temps l'organisation ou un métier, ou ceux qui vivent ensemble un événement organisationnel marquant, peuvent former des générations organisationnelles Joshi, Dencker et Franz (2011, Joshi, Dencker, Franz et Martocchio (2010).

Ces identités générationnelles sont basées sur un ensemble d'expériences, de connaissances, d'attitudes ou de ressources développés dans un temps spécifique, et qui, de ce fait, sont propres aux membres d'une génération. Ces effets de génération constituent une sorte d'ADN qui peuvent faire l'objet d'une transmission intergénérationnelle, ce qui n'est pas sans conséquence en termes de changement et d'innovation Joshi, Dencker et Franz (2011). Les générations se construisent donc dans leur temps, avec leurs contemporains, mais aussi dans le rapport aux

¹ Dans les pays occidentaux, les médias, la presse managériale mais aussi les travaux académiques en sciences de gestion identifient quatre principales générations en entreprise, issues essentiellement de l'observation de la société américaine : *Veteran /Traditionnal* (1925-1942); *Baby Boomers* (1943-1960); *Gen X/ Lost Generation* (1961-1968) ; *Gen Me/Y/Millennials* (1982-2000). Les médias commencent aussi à parler d'une nouvelle génération Z (2000-). Leurs appellations et étendue varient selon les sources.

autres générations Attias-Donfut (1988). À notre sens, le rapport de transmission doit toutefois être envisagé dans sa réciprocity, des générations anciennes vers les nouvelles, et inversement, et non à sens unique tel que le sous-entend la métaphore de la transmission génétique.

2. L'apprentissage

En sciences de gestion, les termes relatifs à l'apprentissage se développent surtout à partir de la fin des années 1980, pour parler d'apprentissage organisationnel Cyert et March (1992 [1963]), d'organisation apprenante Senge (1990) ou de gestion de connaissances Davenport et Prusak (1998). Inspiré souvent sur des théories de la psychologie cognitive, l'apprentissage est pensé comme un processus cognitif d'acquisition de connaissances qui modifie les représentations du monde extérieur de l'individu ou de l'organisation, avec une tendance à séparer les individus de leur contexte d'apprentissage Hislop (2013).

À partir de la fin des années 1990, des approches alternatives, désignées sous l'appellation de la perspective pratique de l'apprentissage, adoptent une perspective plus sociale, subjective et relationnelle Gherardi (2000). Situé dans un contexte social, physique et historique, l'apprentissage prend la forme d'un développement identitaire de l'individu à travers son engagement au sein d'une communauté Lave et Wenger (1991). Il mobilise à la fois le corps et l'esprit, des prédispositions personnelles aussi bien que des normes sociales Gomez, Bouty et Drucker-Godard (2003). Considéré comme indissociable de l'évolution de l'ordre social, l'apprentissage est associé à des enjeux politiques Fox (2000).

En considérant que les générations organisationnelles développent une identité et des connaissances en fonction de leur contexte d'apprentissage, notre article s'inscrit dans la seconde approche. Plus particulièrement, nous mobilisons le concept de *ba* qui s'intéresse aux conditions locales d'échanges d'information et d'émotion qui permettent le développement et renouvellement des connaissances.

3. Le concept de *ba*

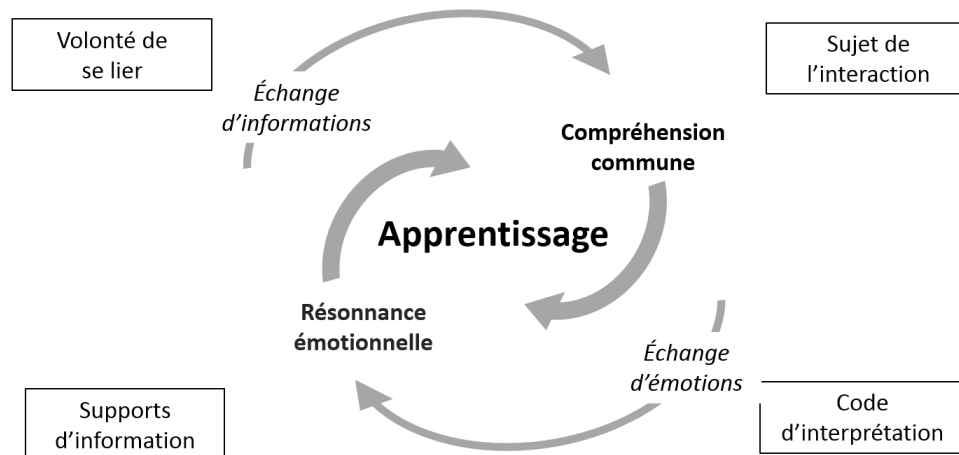
Concept d'origine japonaise, le *ba* désigne un lieu, une période, une scène ou une circonstance où se déroule un ensemble d'actions (dictionnaire japonais Kôjien). Le concept a été théorisé entre les XIX^e et XX^e siècles par des penseurs japonais (K. Nishida, puis T. Watsuji et H. Shimizu), pour mettre en avant la nature fondamentalement subjective de l'existence humaine qui ne peut se concevoir en dehors de son milieu. Il est introduit en management par les travaux

de Nonaka et Takeuchi (1995)² puis de Nonaka et Konno (1998), pour désigner le contexte aussi bien physique que symbolique dans lequel la connaissance se crée, se partage et s'utilise à travers les interactions entre les individus et entre les individus et leur environnement.

Le point commun des travaux qui mobilisent le concept de *ba* est l'intérêt porté au contexte partagé qui sert de contenant ou de point focal pour les interactions dont émerge une dimension collective de l'apprentissage Itami (2000, p6).

D'après Itami (2005), l'apprentissage par le *ba* repose sur des échanges d'informations et d'émotions qui débouchent sur une compréhension commune et une résonance psychologique/émotionnelle entre les membres. Quatre éléments doivent être partagés entre les individus pour qu'un espace-temps partagé constitue un *ba* : 1) la compréhension du sujet ou projet pour lequel les interactions vont avoir lieu ; 2) les codes et normes qui vont permettre l'interprétation des informations et des signaux échangés ; 3) des supports d'information qui permettent leur transmission ; 4) la volonté de se lier avec autrui, sans laquelle l'interaction d'information ne peut induire l'interaction émotionnelle. Le Schéma 1 illustre la fonction d'apprentissage du *ba* et ses éléments qui la structurent.

Schéma 1. La fonction d'apprentissage et les quatre éléments structurants du *ba*



Source : construction personnelle d'après Itami (2005)

² Le modèle de spirale de création de connaissances de Nonaka et ses collègues, également connu sous l'appellation de modèle SECI, explique le développement des connaissances à travers leur conversion entre, d'une part, un état individuel et collectif, et d'autre part, un état tacite et explicite. Les auteurs considèrent que l'information devient connaissance lorsque les individus développent une signification commune à travers leurs interactions.

Dans la logique du *ba*, l'enjeu managérial ne consiste plus à « gérer », mais à mettre en scène les interactions par la constitution d'un environnement favorable, tout en indiquant le cap à suivre Itami (2005). Afin d'identifier les caractéristiques propres au management du *ba* intergénérationnel, nous menons une étude comparative de quatorze cas.

II - UNE ETUDE DE CAS MULTIPLES DE QUATORZE CAS D'APPRENTISSAGE INTERGENERATIONNEL

Pour analyser l'apprentissage intergénérationnel à travers différents contextes, nous avons opté pour une étude de cas multiples en France et au Japon. Le concept de *ba* ayant été développé dans la pensée philosophique et managériale japonaise, la comparaison avec la France permet d'évaluer la portée de cette heuristique dans un tout autre contexte. Par ailleurs, la construction d'un contexte partagé étant centrale pour le développement d'un *ba*, travailler sur des situations très contrastées dans les représentations de ces contextes permet d'augmenter la validité des résultats.

Tableau 1. Les quatorze cas d'apprentissage intergénérationnel

Cas	Activité principale des interviewés	Organisation (secteur)	Pays
1	Développement d'une haute technologie	Extru (manufacture)	France
2	Prestation de service après-vente		
3	Conception de pièces mécaniques		
4	Prestation de services d'achat et de comptabilité	Gaz (énergie)	
5	Prestation de service de formation continue		
6	Innovation et développement de produits	Isola (construction)	
7	Exploitation de carrière	Carrière (extraction)	
8	Production du ciment	Ciment (construction)	Japon
9	Ingénierie manufacturière	Automob (manufacture)	
10	Innovation et développement de produits	Équipement (manufacture)	
11	Montage des équipements		
12	Prestation du service de comptabilité	ComptaPlus (manufacture)	
13	Production manufacturière	Transport (manufacture)	
14	Conception de pièce mécanique		

MÉTHODOLOGIE

Le recueil des données a été réalisé entre 2011 et 2012, par 101 entretiens semi-directifs centrés, menés en français (43) ou en japonais (48), ainsi que des visites de lieu de travail,

des échanges informels et des documents divers. Un premier type d'entretien (12), mené avec le membre de la direction, a surtout porté sur l'identification des enjeux d'apprentissage intergénérationnel et le contexte général de l'entreprise. Un deuxième type d'entretien (89) a été mené auprès de groupes d'individus confrontés à l'apprentissage intergénérationnel, avec des interviewés aux anciennetés organisationnelles variées (nouveaux/anciens).

Les données ont d'abord été analysées thématiquement, cas par cas, suivant les grandes catégories issues de la littérature : le contexte organisationnel ; les générations organisationnelles ; les quatre éléments qui structurent le *ba* ; la dynamique du *ba*. Ensuite, nous avons cherché à affiner ces catégories à travers une comparaison systématique entre les cas, dans une démarche inspirée de la méthode *Qualitative Comparative Analysis* Ragin (1987). Une analyse lexicale a été utilisée pour l'identification des différences franco-japonaises.

1. La genèse du *ba* intergénérationnel

Le partage d'un espace-temps est une condition préalable à l'existence de l'échange intergénérationnel : d'abord dans la cohabitation des générations au sein de l'organisation, mais aussi dans les rencontres intergénérationnelles au quotidien. Les impératifs quotidiens ont en effet tendance à faire passer au second plan l'apprentissage intergénérationnel dont les effets ne sont pas toujours reconnus par le management.

La cohabitation intergénérationnelle au sein des organisations est rendue difficile par le départ précipité de l'ancien ou un turnover élevé. La formalisation des connaissances dans des bases de données a ses limites, et les individus préfèrent le contact humain direct qui est « plus riche ». Lorsque l'apprentissage intergénérationnel n'a pas été assuré avant le départ de l'ancien, certaines entreprises prolongent le contrat de travail de ce dernier ou mettent en place un dispositif de cumul emploi-retraite afin de permettre le chevauchement des générations au sein de l'organisation (Entreprises Extru, Isola, Transport). En cas de mutation interne, la politique managériale peut aussi encourager la transmission, en permettant au salarié de consacrer du temps à la formation de son successeur à son ancien poste (Entreprise Isola).

Tout en cohabitant au sein de la même organisation, les générations peuvent ne pas avoir le « temps » ni le « lieu » pour se rencontrer. En France, l'apprentissage intergénérationnel peut entrer en concurrence avec les missions contractuelles prévues par le poste. La reconnaissance managériale joue alors un rôle important pour « dédouaner » celui qui y consacre du temps.

Bien que l'organisation du travail soit collective et la définition des tâches plus floue au Japon, les occasions d'apprentissage intergénérationnel tendent aussi à être négligées face à l'augmentation de la charge du travail et l'introduction de l'évaluation individuelle de la performance. Dans une tendance à la séparation de la vie personnelle et la vie professionnelle, la raréfaction des rencontres informelles en dehors du temps de travail pénalise aussi l'apprentissage intergénérationnel.

2. Les dimensions structurantes du *ba* intergénérationnel

Si le partage d'un contexte partagé est primordial pour le développement du *ba* intergénérationnel, ses quatre dimensions structurantes et leur perception peuvent prendre différentes formes.

Le sujet de l'interaction

La priorité de l'apprentissage intergénérationnel peut porter davantage sur la transmission descendante ou sur la transmission ascendante, en fonction du renouvellement démographique, mais aussi de l'évolution et de la spécificité des connaissances.

La transmission descendante a souvent pour objet la conservation des connaissances des anciens et la formation des nouveaux arrivants. Elle devient active lors du départ d'un ancien ou de l'arrivée de nouvelles recrues.

La différence entre la France et le Japon porte d'abord sur le type de connaissance prisée chez les anciens. En France, le terme d'« expert » fait référence aux connaissances approfondies dans un domaine métier et relève ainsi d'une logique technique et disciplinaire. Au Japon, le terme anglais « *veteran* » est utilisé pour désigner des connaissances spécifiques à une organisation. Les entreprises japonaises préfèrent traditionnellement recourir à une « formation maison », comparativement à leurs homologues français qui recherchent des candidats « opérationnels » issus d'une formation ou d'une expérience spécialisée. Les deux termes s'apparentent donc respectivement à la notion d'ancienneté métier et d'ancienneté organisationnelle.

Les deux pays diffèrent également sur la perception de la formation des nouveaux. En France, celle-ci présentée comme une aide ponctuelle pour expliquer les principes du « métier » et « poser les jalons ». Hormis les cas où la mission est explicitement confiée, la formation incombe plutôt au manager, et l'intrusion trop poussée d'un collègue est considérée comme une ingérence portant atteinte à l'« autonomie » de l'individu : l'ancien ne s'« autorise pas » à commenter le travail d'un nouveau collègue car il pourrait « mal le prendre ». Quant à

l'apprenant, il doit « faire ses preuves » par ses propres moyens pour « prendre sa place » et « occuper le terrain », ce qui peut être vécu comme une difficulté. Au Japon, des termes spécifiques existent pour désigner la relation d'ancienneté entre les aînés - *sempai* - et les cadets - *kôhai* -. L'apprentissage du « travail » du *kôhai* et son intégration au sein du collectif incombe au en général au *sempai* le plus proche en termes d'ancienneté organisationnelle.

La transmission ascendante peut avoir pour objet l'adaptation des anciens et l'intégration des connaissances des nouveaux arrivants. Elle découle souvent des choix stratégiques de l'entreprise, comme une internationalisation qui va avoir comme conséquence la généralisation de l'anglais (cas 8 et cas 9). L'accompagnement du changement et le profil des recrutements agissent également sur l'écart de connaissances entre les générations.

Dans un contexte d'évolution de pratiques, l'adaptation des anciens est nécessaire pour qu'ils ne soient pas disqualifiés par rapport à leurs nouveaux collègues. En France, il est présenté comme une « remise en cause » nécessaire afin de « garder sa place », tandis qu'au Japon, l'enjeu consiste surtout à « garder la face » du *sempai* qui, en principe, est censé mieux connaître le travail pour guider son *kôhai*.

L'intégration des connaissances apportées par les nouveaux arrivants ne va pas non plus de soi, car elle risque de déstabiliser les pratiques et les rapports de pouvoir existants. En France, le nouveau doit « courber l'échine », et ne sera pas « écouté » avant d'être « reconnu comme un pair ». Sur les principes, ses idées seront adoptées si, suivant un argumentaire logique fondé sur la « raison », elles semblent apporter une « meilleure solution ». Au Japon, le nouveau préfère d'abord s'assurer du partage de son idée au sein de la même génération, avant de la soumettre à ses *sempai* ou supérieur hiérarchique. Sa proposition pourra être prise en compte si elle contribue à une compréhension plus complète de la réalité en apportant un « autre point de vue », mais une différence statutaire trop marquée *sempai/kôhai* peut dissuader le nouveau de s'exprimer. Les anciens acceptent la nouvelle proposition au fur et à mesure qu'elle devient dominante au sein du collectif.

Tableau 2. Le sujet de l'interaction dans le *ba* intergénérationnel

	Sujet de l'interaction	France	Japon
<i>Transmission descendante</i>	Préservation des connaissances des anciens	Préserver les connaissances des « experts », spécialisées dans un domaine technique ou métier (L).	Préserver les connaissances des « veteran » relatives aux spécificités de l'organisation (L).
	Formation des nouvelles recrues	Apporter de l'aide au nouveau pour qu'il apprenne rapidement le « métier » et devienne « autonome » (L). Il faut qu'il « prenne sa place » en « faisant ses preuves » (F).	Les sempai (aînés) s'occupent des kôhaï (cadets) pour leur apprendre le « travail » en les « intégrant » dans l'équipe (L).
<i>Transmission ascendante</i>	Adaptation des anciens	Permettre aux anciens de « réapprendre le métier », mais difficulté à se « remettre en cause » afin de « garder sa place » (F).	Permettre aux anciens d'apprendre de nouvelles choses tout en « préservant la face » (F).
	Apport de nouvelles connaissances par les nouveaux	Considérer les propositions des nouveaux, après qu'ils aient « fait leurs preuves », s'ils semblent « avoir raison » car apportant une « meilleure solution » (F).	Considérer les propositions des nouveaux, en tant que point de vue complémentaire contribuant à la recherche d'une solution plus complète (F).

(L) : plutôt évoqué comme un levier ; (F) : plutôt évoqué comme un frein.

Les codes d'interprétation

Un minimum de référence commune entre les générations est nécessaire pour qu'elles puissent échanger. Deux catégories de codes d'interprétation sont identifiées : les savoir et langage technique, d'une part, et les normes et langage de l'organisation, d'autre part.

En France, ce sont les savoir et « langage » techniques, « culture » ou « valeurs » relatifs au métier qui sont le plus souvent évoqués, exprimés sous forme de difficulté lorsque le nouveau « ne connaît pas le métier ». De ce point de vue, la possession d'un diplôme ou d'une expérience reconnue dans le métier facilite l'échange. La familiarité avec les normes et la culture organisationnelles est un plus, sans être pour autant déterminante.

Au Japon, le langage métier est subordonné à celui de l'organisation, et l'expérience organisationnelle « ici » ou « chez nous » est gage de confiance par rapport à celle d'« ailleurs ».

L'expérience de travail dans le même métier ou secteur peut faciliter l'intégration du nouveau, du moment qu'elle ne s'accompagne pas d'habitudes dites « indésirables ». Pour le nouvel arrivant, il s'agit de s'intégrer au plus vite dans l'organisation, notamment en apprenant à décrypter le langage non verbal pour saisir l'« ambiance » collective à chaque circonstance.

Tableau 3. Les codes d'interprétation dans le *ba* intergénérationnel

Codes d'interprétation	France	Japon
Savoir et langage techniques	Ne pas connaître le métier (F)	Avoir une expérience de « travail » en situation (L)
Normes et langage de l'organisation	Appropriation du jargon de l'entreprise et du style de management (L).	Expérience de l'« ici » en comparaison avec l'« ailleurs » (L) Savoir capter l'ambiance (L)

(L) : plutôt évoqué comme un levier ; (F) : plutôt évoqué comme un frein ; en souligné : éléments saillants.

Le support d'information

Les supports d'information sont de nature multiple et variée, dépendant notamment du degré de formalisation et de la standardisation des pratiques.

En France, c'est la transmission verbale qui est mise en exergue, et par conséquent, la capacité et la volonté d'« expliquer ». L'apprenant sollicite l'enseignant en demandant des « réponses » à des « questions » qu'il lui pose. L'explication verbale est d'autant plus appréciée qu'elle a lieu en situation, accompagné d'un exemple concret. Si le manque de supports écrits peut se faire sentir suite au départ d'un ancien, ces supports ne résolvent pas le problème de la marge d'interprétation.

Au Japon l'information a plutôt tendance à être cherchée dans les attitudes et comportements des *sempai* qui constituent des références importantes, et dans l'interaction avec les différents objets, outils et environnement de travail. Traditionnellement, l'ancien « n'enseigne pas », mais invite plutôt à « observer » et « imiter » ses gestes, et indique son erreur à l'apprenant par le moyen de la réprimande. C'est alors au nouveau de « voler la technique », sans déranger l'ancien. L'effort à la verbalisation est aujourd'hui évoqué comme l'un des principaux défis de l'apprentissage intergénérationnel.

Tableau 4. Les supports d'information dans le *ba* intergénérationnel

Supports d'information	France	Japon
Échanges verbaux	Capacité à « expliquer » de l'enseignant et à poser des questions pour l'apprenant (L/F).	Incapacité ou manque de volonté de l'enseignant à verbaliser (F).
Documents	Manque de « traces » de supports écrits ; manque de volonté de consulter les « dossiers » (F).	Formalisation de « manuel » (L).
Attitudes, gestes et comportements d'autrui	Possibilité de « regarder » l'enseignant et de « montrer » à l'apprenant (L)	Possibilité et volonté pour l'apprenant de « regarder », de « suivre le sempai » et de l'« imiter » (L/F). Volonté de l'enseignant de « montrer » (L/F).
Objets, outils, environnements	Possibilité de travailler ensemble sur les mêmes outils et au sein d'un environnement commun (L).	Possibilité de travailler ensemble sur les mêmes outils et au sein d'un environnement commun (L/F)

(L) : plutôt évoqué comme un levier ; (F) : plutôt évoqué comme un frein ; en souligné : éléments saillants.

Le partage de la volonté de se lier

La volonté de se lier aux autres générations peut reposer sur des affinités interpersonnelles, sur des valeurs ou principes personnels, sur une conscience du travail bien fait ou sur l'identification sociale.

En France, elle est avant tout présentée comme une décision « personnelle » motivée par une « éthique profonde », un sens du devoir ou « conscience professionnelle ». Elle peut aussi se fonder sur un désir d'affiliation à l'organisation ou au métier à travers l'inscription dans une généalogie. Même si l'apprentissage intergénérationnel ne fait pas partie de ses attributions, l'individu peut « se battre » en sa faveur s'il a « envie d'y croire ».

Dans les entreprises japonaises où la relation *sempai-kôhai* joue un rôle important dans la socialisation, la conscience qu'ont les générations de leur rôle et la manière dont elles le jouent a une influence importante. Ainsi, le *kôhai* aura du mal à accepter l'autorité d'un *sempai* dont les attitudes et connaissances ne sont pas à la hauteur, tandis qu'un *kôhai* indiscipliné et non impliqué est source de soucis pour le *sempai*.

Par ailleurs, un écart d'âge important peut intimider les générations qui ne savent pas comment interagir. Des tensions et malaises peuvent aussi apparaître lorsque les rapports d'âge et d'ancienneté ne sont pas corrélés, par exemple, pour un *sempai* qui se retrouve face un *kôhai* plus âgé que lui. Cette situation devient fréquente du fait de la mobilité inter et intra organisationnelle croissante des individus.

Tableau 5. La volonté de se lier dans le *ba* intergénérationnel

Volonté de se lier	France	Japon
Rapport interpersonnel	Affinité interpersonnelle (L/F).	Écart en âge important (F)
Valeurs ou principes personnels	« Éthique profonde » d'aide à son prochain (L)	Empathie et solidarité envers son prochain (L)
Conscience ou devoir professionnel	Sens du devoir et « conscience professionnelle » d'un travail bien fait (L)	Manque de conscience du rôle du <i>sempai</i> et du <i>kôhai</i> (F)
Identification sociale	Affiliation/adhésion à la communauté « métier » ou à l'organisation (L)	Manque de volonté de s'intégrer pleinement au collectif (F)

(L) : plutôt évoqué comme un levier ; (F) : plutôt évoqué comme un frein ; en souligné : éléments saillants.

3. La dynamique du *ba* intergénérationnel portée par la résonance émotionnelle

La dynamique d'apprentissage enclenchée dans le *ba* intergénérationnel montre une influence réciproque entre les échanges d'émotion et d'information. Cette interaction qui peut être positive ou négative est rapport avec la compréhension et l'adhésion des individus à leur futur commun.

L'apprentissage intergénérationnel est en général accompagné d'émotions positives : celui qui transmet éprouve fierté et satisfaction, tandis que celui qui reçoit apprécie la confiance et la responsabilité qui lui sont accordées. Ces émotions positives peuvent se communiquer entre les générations pour enclencher une spirale de résonances émotionnelles et informationnelles. Par exemple, l'apprenant souhaitera répondre à l'enthousiasme de l'ancien qui souhaite transmettre, tandis que l'ancien sera d'autant plus impliqué que son successeur se montre intéressé. Toutefois, des échanges d'information ou d'émotion qui ne sont pas à la hauteur des espérances peuvent aussi susciter de la déception, de l'amertume et de la tristesse, venant alors altérer la dynamique d'apprentissage.

La volonté de se lier semble avoir une forte influence sur la charge émotionnelle des individus, surtout lorsqu'elle est fondée sur une identification commune ou le sentiment de contribution à une œuvre collective. Ainsi, l'indifférence ou les émotions négatives peuvent venir du manque de clarté sur les connaissances à transmettre, du fait de changements rapides et de l'incertitude sur l'orientation stratégique de l'entreprise (cas 4, cas 7, cas 12). La dynamique du *ba* peut aussi être entravée lorsque les générations n'adhèrent pas au futur vers lequel les mène la stratégie de l'entreprise (cas 6). L'apprentissage intergénérationnel devient alors une « obligation » à contrecœur, ou une « perte de temps » qui « n'a pas de sens ».

III – LA DYNAMIQUE DU *BA* INTERGÉNÉRATIONNEL

Nos travaux s'inscrivent dans la réflexion théorique et pratique sur la diversité générationnelle dans les organisations, sur l'apprentissage situé éclairé par le concept de *ba*, et sur les modalités de développement de l'apprentissage intergénérationnel, descendant et ascendant.

1. L'apport d'une approche située et identitaire de la diversité générationnelle

Notre recherche représente un premier travail empirique sur l'approche identitaire des générations organisationnelles Joshi, Dencker et Franz (2011, Joshi, Dencker, Franz et Martocchio (2010). En définissant les générations comme des identités sociales formées au sein des organisations, nous montrons la pertinence de ces catégories pour comprendre certains attitudes et comportements en organisation. De plus, en situant les générations dans leur contexte organisationnel et institutionnel, nous montrons que la diversité générationnelle n'est pas seulement une donnée externe qui s'impose à l'entreprise, mais aussi le fruit des activités et décisions prises au sein de l'entreprise : les dispositifs de gestion de carrière, mais aussi les changements de pratiques de travail, d'organisation ou de management orientent l'identification des individus à certains groupes dans l'entreprise plutôt que d'autres.

2. L'apport du concept de *ba*

À travers le concept de *ba*, notre article met en exergue les différentes déclinaisons de l'apprentissage intergénérationnel selon les conditions organisationnelles, stratégiques, psychosociales, culturelles et artefactuels qui structurent son contexte. La comparaison de quatorze cas d'apprentissage intergénérationnel dans des activités, secteurs et pays différents, permet d'identifier des régularités à travers une variété de situations. Il montre ainsi que selon le renouvellement de la démographie et de la connaissance, l'apprentissage intergénérationnel peut être descendant mais aussi ascendant. Les codes d'interprétation peuvent être axés sur le

métier ou sur l'organisation, en fonction du degré de spécialisation de la formation ou de la division du travail. Les supports d'information sont variés, dépendant du degré de formalisation et d'explicitation des pratiques. La motivation à se lier à d'autres générations joue un rôle particulièrement important, surtout dans un rapport intergénérationnel où la rétribution n'est ni garantie ni nécessairement immédiate. Selon l'individu ou la culture, elle peut reposer sur des affinités personnelles, des valeurs et principes personnels, une conscience professionnelle ou une identification sociale.

Par ailleurs, nos résultats soulignent le rôle clé des émotions dans la dynamique d'apprentissage intergénérationnel. L'aspect émotionnel est un élément nouveau dans les travaux sur l'apprentissage et pourrait notamment expliquer la préférence des individus pour certaines modalités d'apprentissage, au-delà de la question de la qualité de l'information transmise. En montrant que ces émotions étaient portées par la volonté des individus à se lier aux autres générations, nos résultats réaffirment aussi l'importance de la dimension identitaire dans l'apprentissage Lave et Wenger (1991). Nos résultats réintègrent aussi la dimension stratégique/politique dans la compréhension des pratiques d'apprentissage Fox (2000), en avançant que cette volonté de se lier est en étroite relation avec l'adhésion des générations au projet collectif.

La comparaison franco-japonaise montre quant à elle la pertinence du concept de *ba* en dehors du contexte japonais, tout en soulignant les différentes formes de déclinaison qu'il peut prendre selon les contextes institutionnels. La structuration du *ba* intergénérationnel ne se traduit pas de la même manière, et les freins et les leviers ne portent pas sur les mêmes éléments entre la France et le Japon.

3. Les modalités stratégiques et pratiques de développement de l'apprentissage intergénérationnel

Notre recherche montre que l'apprentissage intergénérationnel doit reposer sur une réflexion stratégique sur l'évolution des compétences sur le long terme, dans une logique d'apprentissage descendante et ascendante qui interroge à la fois la mémoire et l'oubli organisationnel. Dans le même temps, il nécessite de créer au quotidien les occasions de rencontres intergénérationnelles et implique une réflexion sur les espaces de travail. L'encouragement managérial de l'apprentissage intergénérationnel est d'autant plus nécessaire dans un contexte de charge de travail importante.

Au-delà d'une simple transmission de savoir ou de savoir-faire, l'apprentissage intergénérationnel est un processus de construction et négociation des identités, porté par les émotions. Parce que les individus mettent en jeu leurs identités sociales dans la relation d'apprentissage intergénérationnel, les sentiments de joie et de satisfaction comme ceux d'injustice ou d'amertume jouent un rôle générateur ou contre générateur particulièrement saillant dans le succès ou l'échec de cette relation. À un niveau plus macro, le besoin de compréhension et d'appropriation par les générations de leur avenir commun soulève des questions relatives aux risques liés à la déconnexion entre les intérêts stratégiques poursuivis par l'entreprise et ceux des individus. Pour que la dynamique de l'apprentissage intergénérationnel prenne, le travail doit pouvoir être un lieu d'investissement identitaire et relationnel où se manifeste le projet collectif.

Enfin, si les dimensions et caractéristiques sont communes, les manifestations des freins et des leviers de l'apprentissage intergénérationnel dépendent de différentes conditions contextuelles. Pour une entreprise multinationale, par exemple, il convient de tenir compte des différentes institutionnelles importantes entre les pays.

CONCLUSION

L'objectif de cet article était d'identifier les freins et les leviers de l'apprentissage intergénérationnel. En combinant au concept de génération organisationnelle celui de *ba*, notre étude de cas multiples a permis de caractériser les conditions de la genèse, les dimensions structurantes et la dynamique du *ba* intergénérationnel. Notre article présente toutefois plusieurs limites qui pourraient être dépassées avec des recherches futures. Tout d'abord, les cas sur lesquels se fonde la comparaison étant hétérogènes, il serait intéressant d'approfondir l'analyse dans un secteur donné, ou d'élargir davantage l'analyse à différents secteurs et pays afin d'affiner la comparaison. Par ailleurs, si notre recherche montre le caractère situé de l'apprentissage intergénérationnel dans son contexte, il n'a pas suffisamment exploité l'émergence de nouvelles pratiques qui pourrait en résulter. Un tel projet pourrait contribuer aux travaux sur les capacités dynamiques ex. Teece (2007) qui étudient la transformation et la reconfiguration des compétences organisationnelles. De même, la dimension spatio-temporelle qu'éclaire le *ba* pourrait être davantage approfondie, en s'appuyant notamment sur les travaux sur le rôle de l'espace et de la matérialité dans le management et la stratégie (Dameron *et al.* 2015).

SHIMADA, S., & DAMERON, S. (2016). L'apprentissage intergénérationnel. *Revue Française de Gestion*, 42(255), 139–154.

BIBLIOGRAPHIE

Attias-Donfut C. (1988). *Sociologie des générations: l'empreinte du temps*, PUF, Paris.

Campbell S. M. et Twenge J. M. (2014). « Is it kids today or just the fact that they're kids? », in Parry E., *Generational diversity at work: new research perspectives*, Routledge, New York, p. 69-80.

Cyert R. M. et March J. G. (1992 [1963]). *A Behavioural Theory of the Firm*, Blackwell, Oxford.

Davenport T. H. et Prusak L. (1998). *Working Knowledge: how Organizations Manage what they Know*, Boston.

DeLong D. W. (2004). *Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Workforce*, Oxford University Press, Oxford.

Fox S. (2000). « Communities of Practice, Foucault and Actor-Network Theory », *Journal of Management Studies*, vol. 37, n° 6, p. 853-867.

Gherardi S. (2000). « Practice-based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations », *Organization*, vol. 7, n° 2, p. 211-223.

Gomez M.-L., Bouty I. et Drucker-Godard C. (2003). « Developing knowing in practice: Behind the Scenes of Haute Cuisine », in Nicolini D., Gherardi S. et Yanow D., *Knowing in Organizations: a Practice-Based Approach*, M.E. Shape, Armonk (New York), p. 100-125.

Hislop D. (2013). *Knowledge Management in Organization: A critical introduction*, Oxford University Press, Oxford (UK).

Itami H. (2000). *Ba no dainamisumu to kigyo* (japonais), Tôyô shin-hôsha,

Itami H. (2005). *Ba no riron to manegimento* (japonais), Toyô Keizai Shinbun Hôsha, Tokyo.

Joshi A., Dencker J. C. et Franz G. (2011). « Generations in organizations », *Research in Organizational Behavior*, vol. 31, n° 0, p. 177-205.

Joshi A., Dencker J. C., Franz G. et Martocchio J. J. (2010). « Unpacking generational identities in organization », *Academy of Management Review*, vol. 35, n° 3, p. 392-414.

Lave J. et Wenger E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.

Mannheim K. (2011 [1928]). *Le problème des générations*,

Nonaka I. et Konno N. (1998). « The Concept of Ba: Building a Foundation of Knowledge Creation », *California Management Review*, vol. 40, n° 3, p. 40-54.

Nonaka I. et Takeuchi H. (1995). *The knowledge-creating company : how japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford university press New York, Oxford.

Parry E. (2014). « New perspectives on generational diversity at work: Introduction », in Parry E., *Generational diversity at work: new research perspectives*, Routledge, New York, p. 1-8.

Pichault F. et Pleyers M. (2012). « Pour en finir avec la génération Y... enquête sur une représentation managériale », *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, vol. 108, n° 2, p. 39-54.

Ragin C. C. (1987). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*, University of California Press, London.

Senge M. P. (1990). *The fifth discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, New York.

SHIMADA, S., & DAMERON, S. (2016). L'apprentissage intergénérationnel. *Revue Française de Gestion*, 42(255), 139–154.

Teece D. J. (2007). « Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance », *Strategic Management Journal*, vol. 28, n° 13, p. 1319-1350.

Tempest S. (2003). « Intergenerational learning », *Management Learning*, vol. 34, n° 2, p. 181-200.

Wade-Benzoni K. A. (2002). « A golden rule over time: Reciprocity in intergenerational allocation decisions », *Academy of Management Journal*, vol. 45, n° 5, p. 1011-1028.