

Situer l'apprentissage intergénérationnel dans la dynamique stratégique de l'entreprise

Shimada Sakura

GrIISG, Institut Supérieur de Gestion

sakura.shimada@gmail.com

Dameron Stéphanie

M&O, CNRS UMR 7088, PSL

Université Paris Dauphine

stephanie.dameron@dauphine.fr

Résumé :

L'apprentissage intergénérationnel est un sujet d'actualité pour les entreprises qui font face au renouvellement démographique de leurs salariés. Les intérêts d'une telle démarche ont été soulignés sous différents angles, ainsi que le besoin de sa mise en cohérence avec la stratégie de l'entreprise : si la stabilité des connaissances entre les générations est cruciale pour l'entreprise, certaines connaissances doivent être renouvelées. Toutefois, la conceptualisation de l'apprentissage intergénérationnel au regard de la stratégie de l'entreprise reste faible. L'objet de cette communication est de situer l'apprentissage intergénérationnel dans la dynamique stratégique de l'entreprise, afin de mieux appréhender ses enjeux stratégiques. Nous mobilisons pour cela le concept de génération organisationnelle qui permet de concevoir les générations en rapport avec le contexte organisationnel dans lequel elles émergent. La dynamique stratégique de l'entreprise est caractérisée en recourant aux travaux sur les capacités dynamiques. Enfin, nous recourons au concept de *ba* développé dans la littérature japonaise de la création de connaissances pour situer l'apprentissage intergénérationnel dans la dynamique stratégique de l'entreprise. Le concept de *ba*, encore peu exploité en Occident, permet d'analyser l'apprentissage intergénérationnel comme une relation qui émerge en co-construction avec la dynamique stratégique de l'entreprise. L'approche de la recherche est compréhensive et abductive. Elle repose sur une comparaison de sept cas d'apprentissage intergénérationnel à travers quatre organisations françaises de secteurs variés. Les résultats montrent, tout d'abord, que l'apprentissage intergénérationnel présente des enjeux stratégiques de stabilité mais aussi de changement pour l'entreprise. Ils révèlent ensuite que les tensions qui s'expriment au niveau de l'apprentissage intergénérationnel découlent de l'incertitude et des contradictions relatives à la dynamique stratégique de l'entreprise. En mobilisant le concept de *ba* comme unité d'analyse et grille de lecture, notre recherche apporte un nouvel éclairage sur l'apprentissage intergénérationnel. Elle souligne ainsi la relation réciproque entre l'apprentissage intergénérationnel et la dynamique stratégique de l'entreprise, et met en avant des points de vigilance pour que l'apprentissage intergénérationnel soit un levier pour la dynamique stratégique de l'entreprise.

Mots clés : théorie de l'apprentissage, gestion de connaissance, étude de cas, génération, *ba*

INTRODUCTION

Le départ à la retraite de la génération baby-boom suscite des préoccupations relatives à la préservation de connaissances au sein des entreprises (Ashworth, 2006; DeLong, 2004). L'apprentissage intergénérationnel aurait alors un rôle critique à jouer face ce risque grandissant et d'ampleur sans précédent (Calo, 2007, 2008; DeLong, 2004; Piktialis *et al.*, 2008). En effet, l'absence de transmission engendre des dysfonctionnements et une baisse de l'efficacité au niveau de l'organisation, ainsi qu'une augmentation du risque d'accident au travail (Cloutier, Ledoux et Lefebvre, 2006, Cloutier, Lefebvre, Ledoux, Chatigny et St-Jacques, 2002, Cloutier, Fournier, Ledoux, Gagnon, Beauvais et Vincent-Genod, 2012). Les travaux en sciences de gestion se sont intéressés aux pratiques et outils pour assurer la réussite de l'apprentissage intergénérationnel, du point de vue de la gestion de connaissance (Bourhis *et al.*, 2004; Harvey, 2012) ou du tutorat (Brillet *et al.*, 2007; Fredy-Planchot, 2007; Masingue, 2009). La plupart des travaux soulignent l'importance des connaissances des anciens issues de l'expérience, et le besoin d'analyser l'apprentissage en situation concrète de travail.

En même temps, le rythme accéléré des changements rend les connaissances des anciens rapidement « obsolètes », venant ainsi interroger le besoin de leur transmission (Bally 2010). Le besoin d'un diagnostic préalable pour identifier les réels besoins d'apprentissage intergénérationnel a été mis en avant (ex. Ermine, 2010 ; Rivard et Roy 2010). En outre, l'apport de connaissances nouvelles et complémentaires par les nouvelles recrues peut redynamiser l'ensemble du collectif (Ebrahimi *et al.*, 2008; Tempest, 2003; Murphy 2012). La transmission descendante des anciens vers les nouveaux n'est peut-être pas systématiquement nécessaire, tandis que les nouvelles opportunités de transmission ascendante, des nouveaux vers les anciens, semblent encore peu exploitées.

L'enjeu de l'apprentissage intergénérationnel dépasse donc largement la « simple » question du renouvellement démographique puisqu'il interroge également la capacité d'adaptation et de transformation de l'organisation. Ces portées stratégiques de l'apprentissage intergénérationnel ne peuvent être pleinement appréhendées qu'en le situant non seulement dans le cadre du travail, mais aussi dans le contexte stratégique de l'entreprise.

L'objet de cette communication est de situer l'apprentissage intergénérationnel dans la dynamique stratégique de l'entreprise, afin de mieux comprendre ses enjeux stratégiques.

Nous utilisons pour cela le concept de *ba* (Itami, 2005; Nonaka *et al.*, 1998; Nonaka *et al.*, 2000a) développé dans la littérature japonaise de l'apprentissage situé, en mobilisant notamment des travaux en langue japonaise non traduits. Ce concept, encore peu exploité en Occident, permet d'analyser l'apprentissage intergénérationnel comme une relation qui émerge en co-construction avec les générations et la dynamique stratégique de l'entreprise. Nous mobilisons une approche identitaire des générations, et recourons aux travaux sur les capacités dynamiques pour caractériser la dynamique stratégique de l'entreprise entre continuité et changement.

L'approche de la recherche est compréhensive et abductive. Elle repose sur une comparaison de sept cas d'apprentissage intergénérationnel à travers quatre organisations françaises de secteurs variés. Les résultats montrent, tout d'abord, que l'apprentissage intergénérationnel présente des enjeux stratégiques de stabilité mais aussi de changement de l'entreprise. Ils révèlent ensuite que les tensions qui s'expriment au niveau de l'apprentissage intergénérationnel peuvent trouver leur origine dans les contradictions relatives à la dynamique stratégique de l'entreprise. En mobilisant le concept de *ba* d'apprentissage intergénérationnel, notre recherche éclaire l'apprentissage intergénérationnel sous un nouvel angle, et souligne la relation réciproque entre l'apprentissage intergénérationnel et la dynamique stratégique de l'entreprise. Elle met en avant des points de vigilance pour que l'apprentissage intergénérationnel devienne un levier pour la dynamique stratégique de l'entreprise.

Le plan de l'article est le suivant. Dans un premier temps, nous présentons notre cadre conceptuel fondé sur le concept de *ba*. Nous exposons dans un deuxième temps la méthodologie de recherche, avant d'exposer dans un troisième temps les résultats. Nous discutons alors des résultats dans un quatrième temps, avant de conclure.

1. L'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL ET LA DYNAMIQUE STRATÉGIQUE DE L'ENTREPRISE

Le concept de *ba* a été introduit dans la littérature sur l'apprentissage et la gestion des connaissances par les travaux des Japonais Nonaka et Konno (1998). Son intérêt théorique a été souligné (ex. Creplet, 2000; Fayard, 2003b; Gueldenberg et Helting, 2007; Peillon *et al.*, 2006) et le concept mobilisé dans des travaux en gestion de connaissances (ex. Baqir *et al.*, 2004; Choo *et al.*, 2010; Kaiser *et al.*, 2010; Senoo *et al.*, 2007). De nombreux travaux

réalisés en langue japonaise restent cependant encore méconnus par manque de traduction ; un manque auquel nous souhaitons apporter une réponse en offrant un aperçu de cette littérature. Nous introduisons d'abord les travaux de l'école japonaise de la création de connaissances (Nonaka *et al.*, 1998; Nonaka *et al.*, 1995) (1.1.), avant de présenter le concept de *ba* (1.2.). Nous développons alors des exemples de l'utilisation qui en est faite dans la littérature japonaise en sciences de gestion (1.3.).

1.1. L'ÉCOLE JAPONAISE DE LA CRÉATION DE CONNAISSANCES

Le concept de *ba* a été introduit par Nonaka et Takeuchi puis développé par Nonaka et Konno (Nonaka *et al.*, 1998) dans le cadre de la « théorie de la firme créatrice de connaissance » (Nonaka *et al.*, 1995). Ces travaux représentent aujourd'hui des références majeures dans le domaine de l'apprentissage organisationnel, de la gestion des connaissances et de la théorie de la firme basée sur la connaissance (Nonaka *et al.*, 1995; Nonaka *et al.*, 2002, 2005). Leur modèle de spirale de création de connaissances, 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. La connaissance organisationnelle émerge et s'amplifie dans un processus dialectique d'objectivation sociale des subjectivités individuelles et de leur réappropriation locale.

Leur vision de la connaissance et de l'apprentissage est donc fondamentalement relationnelle et située. À ce titre, elle peut être catégorisée dans la perspective située de l'apprentissage (Brown *et al.*, 1998, 2001; Gherardi *et al.*, 1998; Lave *et al.*, 1991). Tandis que la plupart de ces travaux prennent la communauté ou la pratique comme un contexte plutôt stable qui préexiste à l'apprentissage, les travaux de Nonaka et ses collègues s'intéressent à un contexte émergent appelé le *ba*.

1.2. LE CONCEPT DE BA

Le terme de « *ba* » fait partie du langage courant de la langue japonaise. Il signifie, d'après le dictionnaire japonais Kôjien, un « vaste lieu où se déroule l'action » ou une « période où se déroule l'action ». Dans le langage du théâtre, le *ba* signifie la scène, une subdivision d'un acte qui se déroule dans un même cadre, sans que le décor soit changé. Dans le langage courant, il ne désigne pas tant un lieu physique particulier qu'une situation ou une circonstance où une action se produit.

Le *ba* a été théorisé par le philosophe japonais Kitarô Nishida¹ comme un espace-temps de relations émergentes (Fayard, 2003a) qui dépasse le niveau individuel et collectif, et effaçant la distinction entre le sujet et l'objet. Repris dans la spirale de création de connaissances, le *ba* désigne la plate-forme ou le cadre spatio-temporel où la connaissance se crée, se partage et s'utilise à travers les interactions entre les individus et leur environnement (Nonaka *et al.*, 2000b).

« 'Ba' (which roughly means 'place') offers a context. Defined as a shared context in motion, in which knowledge is shared, created and utilized, ba is a place where information is given meaning through interpretation to become knowledge, and new knowledge is created out of existing knowledge through the change of the meanings and the contexts. » (Nonaka *et al.*, 2000b: 14)

Le *ba* ne se résume donc pas à un lieu physique ou une forme organisationnelle particulière. S'il peut prendre la forme d'un service, d'une équipe projet ou d'une réunion, la forme organisationnelle importe peu (Nonaka *et al.*, 1998; Nonaka *et al.*, 2000a; Nonaka *et al.*, 2010). Un *ba* peut être englobé dans un autre, ou se chevaucher avec d'autres *ba*. Un *ba* local fait de quelques individus peut être inclus dans un *ba* d'un collectif plus large, lui-même faisant parti d'un *ba* d'une organisation plus vaste. Ces *ba* ne coïncident pas nécessairement avec les organisations formelles, mais émergent davantage à l'intersection d'individus ou groupes d'individus porteurs de contextes différents : des équipes projets transversale réunissant des spécialistes d'horizons variés, un lieu d'échanges entre les salariés et leurs clients, un groupe de travail entre deux entreprises, etc.

Le *ba* est par nature dynamique. Un *ba* apparaît, se perpétue et/ou disparaît (Itami, 2005). Le *ba* est un contexte dynamique qui évolue constamment avec l'arrivée des membres qui y participent en apportant chacun leur propre contexte (Nonaka et Konno 1998).

Le *ba* « transcende » aussi le temps. L'état futur souhaité, ainsi que les connaissances créées maintenant pour la réalisation de ce futur, entrent en interaction avec le contexte présent et passé, pour recréer de nouvelles relations. Le *ba* « transcende » ainsi le passé, présent et futur, dans l'intersection des expériences passées qui se transforment en une nouvelle expérience (Nonaka et al. 2010)

¹ Nishida Kitarô (西田幾多郎1870-1945), personnage influent de la philosophie japonaise contemporaine et fondateur de l'école de la philosophie japonaise de Kyoto. Il réalise dans ces œuvres, une synthèse entre la philosophie occidentale et les pensées extrêmes orientales, dont une qui est connue sous le nom de « logique de basho (lieu ou champs) ».

Ainsi, le *ba* peut être conçu comme une scène où émergent et évoluent, dans une interaction mutuelle, des relations, les sujets apprenants et les connaissances objet d'apprentissage. L'unité d'analyse n'est pas l'individu ni une communauté de pratique, mais l'espace-temps de création de connaissances dont la durée et le périmètre peuvent être variables.

1.3. L'utilisation du concept de *ba* dans la littérature japonaise en sciences de gestion

Dans les travaux académiques japonais, le concept de *ba* n'est pas seulement l'apanage de la gestion des connaissances. Il est utilisé en tant que perspective et unité d'analyse dans des travaux divers en sciences de gestion. Les chercheurs de la prestigieuse Université de Hitotsubashi (Itami, 1999, 2000, 2005) et les membres de la *Knowledge management Society of Japan* (KMSJ)² (Morita, 2012) sont particulièrement actifs sur le sujet. S'il ne présente pas à ce jour un corpus théorique unifié, le *ba* fonde une théorie managériale à partir de laquelle peut être pensé le management des hommes, l'organisation et la stratégie de l'entreprise.

Le Tableau 1 présente différentes définitions du *ba* données par des auteurs japonais, ainsi que les objets de recherche pour lesquels ils ont été utilisés.

Tableau 1. Différentes définitions du *ba* et son objet d'analyse

RÉFÉRENCES	DÉFINITION DU <i>BA</i>	OBJET D'ANALYSE
Itami (Itami, 1999, 2000, 2005)	Le « contenant » des interactions informationnelles et émotionnelles Un cadre d'une situation dans laquelle les individus participent, s'observent mutuellement de manière consciente ou inconsciente, communiquent, se comprennent mutuellement, s'influencent mutuellement, et se stimulent mutuellement les émotions.	Le comportement des managers au sein des organisations Le management des organisations comme le management du développement et de la maîtrise du <i>ba</i> . Le <i>ba</i> comme nouveau paradigme du management des organisations.
Nonaka et Takeuchi (1995) Nonaka et Konno (1998) Nonaka (2000)	Un espace-temps de relations émergentes Une plate-forme physique, virtuelle ou mentale de relations émergentes.	La création de connaissances au sein des organisations Le <i>ba</i> comme plate-forme de création et de connaissances qui se développe et évolue à travers des individus qui s'y engagent et font corps. La dynamique du <i>ba</i> comme moteur de la création de connaissances.

² Association hybride d'académiques et de praticiens qui s'intéressent au *knowledge management*.

<p>Nishiguchi (2000)</p>	<p>Une plate-forme de relations auto-organisatrice Une plate-forme relationnelle sous contraintes physiques et organisationnelles dont les membres prennent conscience à travers leurs interactions. Une dynamique auto-organisatrice qui émerge et se transforme à travers les relations entre les membres qui évoluent avec le partage d'information.</p>	<p>La mise en place d'un régime d'urgence pour la production de pièces, au sein du réseau de fournisseurs de Toyota Le <i>ba</i> inter-organisationnel comme une capacité auto-organisatrice pour l'activation et la mise en commun des compétences latentes des organisations du réseau, face à une situation de crise.</p>
<p>Yamashita (2000)</p>	<p>L'espace d'existence qui se produit à l'intersection entre l'espace de sens et l'espace physique Une situation qui conduit les interactions des participants vers la construction d'un contexte partagé.</p>	<p>La formation de l'ordre (surtout tarifaire) dans le quartier d'Akihabara Le <i>ba</i> comme concept explicatif de la dynamique d'émergence et de stabilisation rapide de l'ordre tarifaire dans le quartier d'Akihabara, à travers l'interaction entre les consommateurs et les commerçants.</p>
<p>Gakuda (2000)</p>	<p>Une situation de relation entre le soi et le monde extérieur Un espace partagé qui naît lorsque les individus interagissent en partageant de l'information dans un espace commun.</p>	<p>Le réseau de relations flexibles nouées entre des PME d'une agglomération industrielle Le <i>ba</i> comme facteur explicatif de la qualité du partage d'information qui permet au réseau de PME d'opérer avec succès en tant qu'agglomération industrielle.</p>

En 2000, Itami (2000: 6) met en avant trois points communs dans la manière dont le *ba* est abordé en sciences de gestion au Japon. Le premier point est le fondement du concept de *ba* en tant que « situation de partage d'un espace ». C'est la situation elle-même qui a une importance, et joue, en tant qu'espace physique, relationnel ou de sens, comme un « contenant » ou un « point focal » des interactions sociales. Le deuxième point est qu'en agissant sur les individus, cette situation éveille la conscience des individus et conduit à l'émergence d'une dimension collective. La dimension collective ne se décrète pas de la volonté d'un individu, mais émerge de manière relativement « naturelle », par un processus à caractère auto-organisateur. Le *ba* joue un rôle important dans ce processus, à travers les conditions contextuelles qu'il fournit. Enfin, le troisième point est la primauté accordée à la qualité du relationnel. Les interprétations du sens et le processus auto-organisateur émergent

des interactions sociales, et l'existence de l'individu n'est abordée qu'à travers sa participation à la dimension collective.

Itami (Itami, 1999, 2000, 2005), quant à lui, propose une définition du *ba* comme un cadre qui stimule les interactions informationnelles et émotionnelles. Il développe une théorie de la firme fondée sur le *ba*, et invite à penser le management en prenant le *ba* comme unité d'analyse.

« [Le *ba* est] un cadre d'une situation dans laquelle les individus participent, s'observent mutuellement de manière consciente ou inconsciente, communiquent, se comprennent mutuellement, s'influencent mutuellement, et se stimulent mutuellement les émotions. »³ (Itami, 2005 42)

Le Tableau 2 présente des travaux japonais mobilisant le concept de *ba* dans le domaine de la gestion de connaissances. La plupart d'entre eux utilisent la définition d'Itami (2005).

Tableau 2. Les travaux japonais mobilisant le *ba* comme un cadre d'interactions d'informations et d'émotions

RÉFÉRENCES	OBJETS D'ANALYSE
Morita (2012)	Le <i>ba</i> comme solution aux problèmes de cloisonnement au sein de l'organisation en silos. La création de <i>ba</i> physiques permet de décroiser l'espace et favoriser la communication et l'émergence de <i>ba</i> psychologiques favorable au partage et à la création de connaissances.
Onishi (2012)	Distinction du « <i>ba</i> du management » et du « <i>ba</i> de la concurrence » (le marché) et analyse de la réussite des entreprises comme fruit de la capacité du dirigeant à lier les deux, via sa connaissance tacite.
Kida et Matsumoto (2012)	L'utilisation du <i>ba</i> dans l'industrie artisanale de la céramique pour le partage et la création de connaissances : le <i>ba</i> comme lieu d'apprentissage entre les maîtres et apprentis ; le <i>ba</i> comme espace d'interaction entre les artisans concurrents ; le <i>ba</i> fondé sur le syndicat des artisans céramique ; et le <i>ba</i> entre les artisans et le public.
Yamazaki (2012)	Le rôle des médias sociaux dans le recours au « Backchannel » et ses conséquences dans la création de connaissances collectives, la formation de <i>ba</i> et de partage de connaissances.
Susumu (2012)	Le rôle du <i>ba</i> dans la réflexion du rapport entre la nature, la vie, et la firme : le besoin de prendre en compte les conditions environnementales du travail et le rôle de la firme dans la société.

³ 「場とは、人々がそこに参加し、意識—無意識のうちに相互に観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、相互に働きかけ合い、相互に心理的刺戟をする、その状況の枠組みのことである。」

Funabashi (2012)	La firme comme <i>ba</i> de rassemblement du capital-connaissance. Besoin de prendre en compte le capital-connaissance dans l'évaluation de la valeur de la firme.
------------------	--

Les différentes contributions soulignent, encore une fois, l'application diverse et variée du concept de *ba* à travers différents niveaux d'analyse et objets d'étude. Les unités d'analyse adoptées sont multiples mais s'insèrent toutes dans une vision profondément relationnelle : l'individu, le groupe d'individus, l'organisation, le marché ou la société ne sont pas envisagés comme des entités autonomes, mais comme des ensembles constitutifs et constituants d'un tout qui les englobe. La perspective du *ba* invite le chercheur à s'intéresser aux conditions contextuelles de la situation d'« ici et maintenant », en dépassant les différents niveaux d'analyse.

1.2. LE BA D'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL

Nous proposons dans cette sous-section, un cadre conceptuel pour situer l'apprentissage intergénérationnel dans la dynamique stratégique de l'entreprise, avec le concept de *ba*. Ce dernier invite à analyser l'apprentissage intergénérationnel comme une relation émergente qui se co-construit avec les individus, l'organisation et l'environnement. Nous choisissons d'adopter une approche identitaire des générations (ensemble d'individus apprenant) (1.2.1.), et de caractériser, avec les travaux sur les capacités dynamiques, la dynamique organisationnelle à l'œuvre en rapport avec sa perception de l'environnement (1.2.2.).

1.2.1. Les générations organisationnelles comme une catégorie sociale

Dans la perspective située de l'apprentissage, le processus d'apprentissage est transformateur pour le sujet apprenant : le développement identitaire est co-substantiel au processus d'apprentissage (Lave et Wenger 1991 ; Wenger 1998). Une approche identitaire des générations (Wade-Benzoni *et al.* 2002 ; Wade-Benzoni 2003 ; Joshi *et al.* 2010 ; Urick et Hollensbe 2014) nous paraît alors pertinente pour définir les acteurs de l'apprentissage intergénérationnel.

Plus précisément, nous reprenons la définition de Joshi *et al.* (2010 ; 2011) qui regroupe sous le terme de génération, l'ensemble des individus qui occupent une situation temporelle unique dans un ordre chronologique.

“generational identity” as a multifaceted construct that is broadly defined as an individual’s knowledge that he or she belongs to a generational group/ role, together with some emotional and value significance to him or her of this group/role membership” (Joshi et al., 2010: 393)

D’après les auteurs, c’est cette inscription dans un ordre chronologique qui fait la spécificité d’une génération et la distingue des autres catégorisations sociales. Les différentes générations se succèdent en se positionnant les unes par rapport aux autres, dans un rapport de prédécesseurs et de successeurs. De plus, les auteurs avancent que cet ordre chronologique peut être relatif à la société, mais aussi à l’organisation ou à la profession. Il devient alors possible de parler de générations par rapport à une organisation ou à une profession, mais éventuellement en référence à tout autre système social dans lequel des individus se succèdent. Par ailleurs, les auteurs soulignent que ces identités générationnelles sont fondées sur des différences d’expérience entre des individus inscrits dans un ordre chronologique successif. Elles sont associées à un ensemble de savoirs, de savoir-faire, d’attitudes et de ressources qui leur sont propres.

Cette approche identitaire des générations permet de définir les acteurs de l’apprentissage intergénérationnel comme une catégorie émergente et située. Les générations peuvent être caractérisées par leurs connaissances spécifiques, sans pour autant apparaître comme un groupe figé aux frontières fermées. La formation et l’évolution des générations peuvent être analysées en rapport avec la relation d’apprentissage intergénérationnel et la dynamique stratégique de l’entreprise.

1.2.2. La dynamique stratégique de l’entreprise entre stabilité et changement

Le prisme du *ba* attire l’attention sur la relation mutuellement constitutive entre l’apprentissage intergénérationnel, l’organisation et l’environnement. Les travaux sur les capacités dynamiques nous permettent de relier la dynamique organisationnelle et celle de l’environnement par la recherche d’un avantage concurrentiel durable.

Les travaux sur les capacités dynamiques, initiés à la fin des années 1990, se positionnent dans la continuité de la théorie des ressources et compétences (Wernerfelt, 1984; Barney, 1991; Peteraf, 1993) avec un fort ancrage dans l’économie évolutionniste (Nelson and Winter, 1982). Ils reposent sur l’idée que l’avantage concurrentiel de la firme ne dépend pas que de ses ressources et compétences accumulées au fil du temps, mais aussi et surtout, de sa capacité à les reconfigurer pour les adapter à l’évolution de l’environnement (Teece et al. 1997 ; Eisenhardt et Martin 2000). Une distinction est alors établie entre les capacités

ordinaires et les capacités dynamiques (Winter 2000 ; Wand et Ahmed 2007 ; Ambrosini et Bowman 2009b).

Les capacités ordinaires désignent l'aptitude de l'entreprise à assurer les activités quotidiennes de l'entreprise (Winter 2000 ; Wand et Ahmed 2007). Reposant sur des routines et compétences organisationnelles relativement stables, elles fonctionnent de manière relativement autonome et ne requièrent pas l'intervention intentionnelle de la Direction générale.

Les capacités dynamiques, en revanche, désignent l'aptitude de l'entreprise à reconfigurer ses ressources et compétences, dans le but de s'adapter à l'évolution de l'environnement ou de la devancer (Teece et al. 1997 ; Helfat et al. 2003 ; Teece 2007). Le cœur des capacités dynamiques repose ainsi sur sa fonction transformatrice qu'elles exercent sur les autres ressources et compétences de l'entreprise (Helfat *et al.* 2007). Les capacités dynamiques reposent sur une action entrepreneuriale de la Direction Générale pour agir délibérément sur les ressources et compétences (Teece 2007). Elles sont déclenchées en réaction à la perception d'un environnement évolutif qui requière un besoin d'adaptation majeur (Ambrosini et Bowman 2009b ; Zarah *et al.* 2006).

Les concepts de capacités ordinaires et dynamiques entretiennent des liens étroits avec les travaux sur l'apprentissage organisationnel et la gestion de connaissances. Il est en effet largement admis que l'apprentissage est un antécédent des capacités ordinaires et dynamiques (ex. Zollo et Winter 2002). Des auteurs comme Easterby-Smith et Prieto (2008) considèrent la gestion de connaissances comme un type de capacités dynamiques, tandis que Pavlou et El Sawy (2011) conçoivent l'apprentissage comme une microfondation des capacités dynamiques. Teece et Al-Aali (2011) reconnaissent également le rôle fondamental de l'apprentissage dans les capacités dynamiques⁴. Compte tenu de cette forte intrication entre les concepts de capacités et de l'apprentissage, il nous paraît intéressant d'analyser les enjeux stratégiques de l'apprentissage intergénérationnel en rapport avec son implication avec les capacités ordinaires et dynamiques.

⁴ « In the dynamic capabilities framework, organizational learning (which is in part dependent on the orchestration talents of top management) is at the heart of a firm's capabilities." (Teece et Al-Aali, 2011 : 507)

2. UNE ÉTUDE COMPARÉE DE SEPT CAS D'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL

Afin de mieux comprendre les enjeux stratégiques de l'apprentissage intergénérationnel, nous proposons de le situer dans la dynamique stratégique de l'entreprise. Pour cela, nous recourons à un design de recherche comparatif de sept « *ba* d'apprentissage intergénérationnel ». L'approche de la recherche est de nature compréhensive (Dumez 2013) et d'une démarche abductive. Au sein de chaque *ba*, nous avons analysé l'apprentissage intergénérationnel en rapport avec les générations et la dynamique stratégique de l'entreprise. Nous exposons en premier lieu le choix des cas (2.2.), avant de présenter la méthodologie de collecte et d'analyse des données (2.3.).

2.2. LE CHOIX DES CAS

Les sept cas étudiés ont comme unité d'analyse le *ba* d'apprentissage intergénérationnel. Ils ont été construits au fur et à mesure de l'investigation empirique réalisée au sein de quatre organisations françaises. La démarche de construction des cas s'est faite suivant trois grades étapes.

La première étape concernait le choix des organisations dans lesquelles l'investigation allait être menée. Il s'agissait d'entrer en contact avec des entreprises dans lesquelles nous allions analyser des *ba* d'apprentissage intergénérationnel. Tout en cherchant à avoir à la fois des cas avec une dynamique stratégique de stabilité et d'autres de changement, le choix des cas s'est fait aussi par saisie d'opportunité. La deuxième étape a porté sur une première sélection de l'apprentissage intergénérationnel sur lequel l'investigation empirique allait être menée. Pour cela, nous avons mené un ou deux entretiens avec un membre de la Direction, afin d'identifier la présence des enjeux d'apprentissage intergénérationnel au sein de l'organisation. La troisième étape portait sur la collecte et l'analyse des données. Ce n'est qu'à ce stade que nous avons pu finaliser la reconstitution des *ba* d'apprentissage intergénérationnel, par le croisement les données sur la relation d'apprentissage intergénérationnel avec celles sur les générations, et sur la dynamique stratégique de l'entreprise. Lors de la reconstitution a posteriori des *ba* d'apprentissage intergénérationnel, il s'est avéré que plusieurs cas pouvaient être distingués au sein de certains terrains de recherche.

Au final, notre comparaison repose sur sept cas d'apprentissage intergénérationnel identifié au sein de quatre organisations françaises de tailles variées et opérant dans des secteurs variés⁵. Les sept cas et leur entreprise d'appartenance sont synthétisés dans le

Tableau 3.

Tableau 3. Les cas d'apprentissage intergénérationnel

N°	La pratique qui fait l'objet de l'apprentissage	Entreprise
1	Expertise en extrusion (haute technologie)	« Extru » : PME qui vend des technologies et des solutions d'extrusion en B to B
2	Service après-vente des équipements de longue durée	
3	Conception de pièces mécaniques	
4	Prestation de service partagé d'achat	« Services » : centre de service partagé progressivement créé depuis une dizaine d'années au sein d'une ancienne entreprise à caractère publique. L'entreprise a fusionné depuis avec un grand groupe privé coté en CAC40.
5	Prestation de service partagé de formation professionnelle	
6	Innovation et développement de nouveaux produits et services	« IsoBat » : entreprise qui conceptualise et vend des produits et services d'isolation dans le secteur du bâtiment
7	Exploitation de carrière d'une cimenterie	« Ciment » : entreprise qui produit et vend du ciment, du granulat et du béton

2.3. LA MÉTHODE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Le recueil des données a principalement reposé sur des entretiens semi-directifs centrés. Les thèmes de l'entretien sont à distinguer selon les deux types d'entretien. Un premier type d'entretien, mené avec le membre de la direction, a surtout porté sur l'identification des enjeux d'apprentissage intergénérationnel et sur la dynamique stratégique de l'entreprise (les capacités ordinaires ou dynamiques mises en œuvre selon la perception de l'environnement). Un deuxième type d'entretien a été mené avec une dizaine d'individus susceptibles d'appartenir à différentes générations. Ces entretiens abordaient surtout les thématiques de catégorisation générationnelle, de relations d'apprentissage intergénérationnel et de la dynamique stratégique de l'entreprise. Au total, 53 entretiens ont été menés avec 40 personnes, ce qui correspond à environ 52h d'entretien retranscrit intégralement. Ces données ont été complétées par la visite des lieux de travail, des échanges informels et des documents divers.

⁵ Cette enquête fait partie d'une recherche plus large comprenant sept autres cas d'apprentissage intergénérationnel au sein de cinq autres organisations au sein d'un autre pays.

L'analyse des données a reposé sur une analyse de contenu intra-cas et inter-cas. Nous avons d'abord cherché à affiner les grandes thématiques correspondant à la grille de collecte de donnée à travers les différents cas. Ensuite, les différentes catégories ont été confrontées au sein de chaque cas, afin de reconstituer les *ba* d'apprentissage intergénérationnel. Nous avons alors mené une analyse inter-cas de ces *ba* d'apprentissage intergénérationnel, afin d'identifier des tendances dans les rapports entre la relation d'apprentissage intergénérationnel, les générations et la dynamique stratégique de l'entreprise.

3. L'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL À LA LUMIÈRE DU CONCEPT DE BA

Nos résultats montrent que l'apprentissage intergénérationnel est impliqué dans la dynamique stratégique de stabilité et de changement (3.1.). Ils mettent aussi en évidence que certaines tensions exprimées dans l'apprentissage intergénérationnel trouvent leur origine dans la dynamique stratégique de l'entreprise (3.2.).

3.1. L'IMPLICATION DE L'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL DANS LA DYNAMIQUE STRATÉGIQUE DE L'ENTREPRISE

D'après nos résultats, l'apprentissage intergénérationnel est impliqué à la fois dans des capacités ordinaires et des capacités dynamiques. L'apprentissage intergénérationnel ne change pas radicalement de forme selon les capacités en jeu, mais varie dans le dosage entre la transmission descendante et la transmission ascendante. La transmission ascendante domine lorsque des capacités dynamiques sont à l'œuvre, mais une certaine dose de transmission descendante demeure pour assurer un socle de cohérence dans le changement.

La

Vignette 1 illustre l'implication de l'apprentissage intergénérationnel dans les capacités ordinaires dans le cas n°6. Le cas montre comment le renouvellement rapide des générations pèse sur le collectif et en quoi la défaillance de la transmission descendante ne parvient pas à assurer le processus habituel de la prise de décision. Ces connaissances étant considérées comme « normales » par l'ancienne génération, elles n'ont pas fait directement l'objet d'une transmission descendante, lors de l'arrivée de la nouvelle génération. Le dysfonctionnement de ces pratiques engendre alors des tensions, des malaises et incompréhensions pour les deux générations. La transmission descendante intervient alors *a posteriori*, après l'apparition des

premiers symptômes de discontinuités des pratiques. En l'occurrence, elle consiste en un effort d'explicitation des normes implicites de la part du manager, et en la participation quotidienne de la nouvelle génération à ces pratiques. La nouvelle génération commence alors à comprendre les principes de ces pratiques.

Vignette 1. Le risque de discontinuité des activités courantes suite à la défaillance de l'apprentissage intergénérationnel chez IsoBat (Cas n°6)

Le service marketing d'IsoBat est composé d'une trentaine de personnes dont près de la moitié du personnel a dû être renouvelée au cours des 3 dernières années. La nouvelle génération concerne majoritairement les chefs produits, mais également des postes de managers.

Une des principales difficultés que connaît la nouvelle génération concerne les modalités de coordination et de prise de décision au sein du service. Les membres de l'ancienne génération qui avaient développé leurs propres modes de coordination et de prise de décision caractérisée par une coordination informelle et une bonne connaissance des membres. Avant l'arrivée de la nouvelle génération, ces pratiques « fonctionnaient bien » : il suffit de commencer par aller voir Irène, ensuite, Laetitia, puis le chef produits.

Ben en fait, il faut que vous alliez voir Irène au début. Après, Laetitia, après enfin le chef produit, il y a tout un truc informel qui n'était pas forcément écrit. (Laetitia, ancienne génération)

Plusieurs des chefs produits mentionnent leur malaise et incompréhension face à ces modalités de prise de décision, très différentes de celles des centres de R et D dont ils sont tous originaires. Le processus de prise de décision est « obscur » (Andréa), « complexe » et « compliqué » (Thomas, nouvelle génération), plein de « jeux politiques » et « qui se fait toujours en off ». Le consensus est déjà établi avant les réunions, sans que le porteur du projet ait eu nécessairement l'occasion de défendre officiellement son idée.

Ici, le système de comment prendre les décisions est pour moi très obscur. [...] Moi, ça fait un an que je suis là et je ne suis toujours pas capable de dire sur certains sujets, est-ce que j'ai le droit de décider ou est-ce que je fais juste une proposition parce que c'est quelqu'un d'autre qui décide. » (Andrea, nouvelle génération)

Ces incompréhensions se traduisent par des « maladresses » et des « erreurs » (Laetitia, ancienne génération). Cela peut générer des tensions intergénérationnelles, entre d'un côté, les nouveaux qui sont « démunis » et ne « comprennent pas », et de l'autre, les anciens qui s'impatientent face aux nouveaux qui disent « n'importe quoi ». Les décisions ne se prennent pas, et le collectif « tourne en rond », au risque de « se perdre dans les méandres » (*ibid.*).

Et si vous ne le faites pas, ben ça ne marche pas. Donc du coup, ça génère des conflits, les choses qui (ne) se passent pas bien. Les gens ne comprennent pas. Ils ont l'impression d'avoir bien fait. [...] Il y a des erreurs, les gens sont démunis. [...] Donc le risque c'est l'immobilisme. [...] Et puis, il peut y avoir aussi des maladresses. [...] Donc oui, on peut tourner en rond, on peut se perdre dans les méandres. (Laetitia, ancienne génération)

Le fonctionnement habituel de la communauté, entravé, est alors mis en « difficulté ». L'« efficacité » du travail baisse.

Pour moi c'est une difficulté. [...] quand vous avez des collègues qui sont nouveaux, ils ne

| comprennent pas... [...] Ça diminue l'efficacité. (Laetitia, ancienne génération)

La Vignette 2 illustre l'implication de l'apprentissage intergénérationnel dans les capacités dynamiques au sein du centre de service partagé d'achat de Services (cas n°4). Suite à des directives européennes, l'entreprise a dû entreprendre des changements de périmètres d'activités ainsi que des réorganisations successives en conséquence. L'exercice de cette capacité dynamique induit des changements dans la pratique d'achat, remettant ainsi en cause les connaissances des anciens. Ces derniers se retrouvent alors à « réapprendre le métier ». De l'autre côté, les nouveaux diplômés ou les membres venant d'une autre organisation peuvent arriver avec une autre vision du métier. Les nouvelles connaissances de l'organisation ne sont pas encore stabilisées, à la recherche d'un consensus et d'un ajustement entre les différentes générations.

Vignette 2. La remise en cause de l'entreprise commune en France : le cas du service partagé de l'achat chez Services (cas n°6)

Le centre de service partagé d'achat de Services est relativement nouveau. Avant 2009, le service d'achat était organisé en quatre agences géographiquement réparties sur le territoire français. Les anciens acheteurs régionaux travaillaient en forte proximité avec l'accepteur et le client. Les relations étaient directes, plus rapides, mais peut-être la pratique moins regardante sur le respect des processus d'achat. L'achat se faisait « à façon » pour le client avec lequel les acheteurs entretenaient des relations étroites.

Suite à la transposition des directives européennes relatives à la régulation du marché, diverses réorganisations ont touché l'entreprise Services. Les agences régionales sont fermées et les acheteurs ont été réaffectés à l'agence de Paris. Dans l'objectif de « professionnaliser » le service d'achat, la pratique d'achat doit désormais être systématisée au niveau national. Les achats doivent notamment être regroupés afin d'augmenter le pouvoir de négociation face aux fournisseurs. Les anciens acheteurs régionaux qui ont une « vision régionale » de la pratique d'achat doivent désormais avoir une « vision macro territoriale ». Leur « démarche de raisonnement » doit désormais intégrer de nouvelles exigences du métier. Un tri doit donc être opéré dans les connaissances des anciens à transmettre. Pour Catherine et ses collègues managers, ces anciens acheteurs régionaux sont, au même titre que les nouveaux diplômés, des salariés à faible « autonomie ». Ils ont besoin d'être « formés » et « professionnalisés », « appuyés et épaulés du début jusqu'à la fin » dans la réalisation de leurs achats pour répondre aux exigences de la nouvelle pratique.

| Le degré d'autonomie n'est plus le même. Donc, il faut s'appliquer encore plus au niveau des managements pour attirer les gens, les former, les professionnaliser. (*ibid.*)

Catherine doit alors « aligner » les connaissances des anciens acheteurs régionaux à l'évolution de la pratique d'achat. Elle doit presque leur « réapprendre le métier » d'acheteur, en leur précisant les principes : avant la proximité client, c'est le respect systématique des procédures qui est désormais pensé comme gage de qualité. Par ailleurs, les nouveaux diplômés spécialisés en métier d'acheteur arrivent avec des connaissances de pointe sur le métier. Ils manquent en revanche de compréhension relative aux enjeux du métier dans la « réalité de la

pratique ».

Aujourd'hui, pour essayer d'aligner nos différents acheteurs qui viennent d'horizons différents, on est presque en train de leur réapprendre leur métier en donnant un plan d'action bien précis de ce qu'on attend d'eux. [...] un des collègues disait « on vient de faire un cours d'acheteur ». Aujourd'hui, c'est ce que nous vivons. (*Ibid.*)

3.2. LES TENSIONS DE L'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL QUI DÉCOULE DE LA DYNAMIQUE STRATÉGIQUE DE L'ENTREPRISE

L'analyse sous l'angle du *ba* permet de relier certaines difficultés rencontrées dans l'apprentissage intergénérationnel avec la dynamique stratégique à l'œuvre dans l'entreprise. Les contradictions ou incohérences de la dynamique stratégique peuvent se traduire par une difficulté pour les générations de trouver un sens à l'apprentissage intergénérationnel. Cette perte de sens dans l'apprentissage intergénérationnel se traduit par une baisse d'implication dans l'apprentissage intergénérationnel ou une incertitude quant aux connaissances à apprendre et transmettre.

La

Vignette 3 illustre la perte de sens de l'apprentissage intergénérationnel dans l'exploitation de la carrière chez l'entreprise Ciment (cas n°7), face à une nouvelle génération d'intérimaires qui ne s'intègrent jamais. En effet, faisant l'objet d'une prochaine externalisation, ce service d'exploitation de carrière ne recrute plus de nouvelle génération en CDI. La nouvelle génération est alors constituée d'intérimaires qui, à peine formés, quittent l'entreprise. Dans un contexte d'effectif réduit, la transmission descendante répétée pèse sur les anciens et sur la qualité du travail collectif. Le rapport intergénérationnel reste « bon », et les nouveaux intérimaires n'ont pas de problème d'intégration dans la communauté. Il n'empêche que les anciens conducteurs se lassent de cet apprentissage intergénérationnel qui « tourne à vide » sans aboutir à la reproduction pérenne de la communauté au travers de ses pratiques. Ils ne trouvent pas de sens à cet apprentissage intergénérationnel qui participe à des capacités dynamiques qui mènent leur communauté dans une direction qu'ils ne peuvent que regretter.

Vignette 3. La perte de sens de l'apprentissage intergénérationnel dans l'exploitation de carrière chez Ciment, face à une nouvelle génération qui ne s'intègre jamais (Cas n°7)

Suite à une décision stratégique de recentrer les activités de l'entreprise sur le cœur de métier, l'entreprise Ciment désinvestit depuis 2011 des activités qu'elle considère comme étant annexes. Le

service d'exploitation de la carrière étudié en fait partie. Une partie des activités est d'ailleurs déjà sous-traitée à un prestataire externe.

Dans cette période de transition jusqu'à la sous-traitance partielle ou complète du service, les conducteurs d'engins doivent continuer à assurer l'exploitation de la carrière dans un contexte de réduction d'effectifs. Les départs à la retraite ne sont pas remplacés, sachant que la majorité des conducteurs ont plus de 55 ans. En cas de remplacement pendant les congés ou lors des activités supplémentaires, l'entreprise a recours à des intérimaires.

C'est surtout pour les remplacements et pour les futurs départs en retraite. Est-ce qu'ils vont remplacer ? S'ils ne remplacent pas, on ne va plus pouvoir tourner. Prochainement, il y en a 4 qui vont partir. [...] Ça en fait quatre en l'espace d'un an et demi. (Adrien, ancienne génération)

Ces intérimaires doivent alors être formés sur la carrière. Même si le service a eu jusqu'à présent « de la chance » d'avoir des intérimaires « fidèles », ces derniers ne restent, dans tous les cas, pas plus de 18 mois. À chaque changement d'intérimaire, la reproduction des connaissances organisationnelles est remise « à zéro ». Un nouveau « doublon » tuteur-élève doit être mis en place, afin d'assurer la formation du nouveau. L'effectif étant « juste » dans la carrière, la mise en place du « doublon » crée un poste vacant qui doit être assuré par un autre collègue. Un des conducteurs se doit alors d'assurer le travail de deux personnes pendant la période d'apprentissage, augmentant ainsi le temps de la tâche et les risques d'accident. Cette augmentation de la charge de travail se traduit aussi par une volonté de réduction du temps de l'apprentissage intergénérationnel, et de « pression » sur l'élève qui doit rapidement progresser : il faut que le nouveau « comprenne vite » (Adrien), voir, qu'il soit déjà « bon avant d'arriver ».

Donc tu recommences à zéro. Et à chaque fois que tu recommences à zéro, ben tu fais de la formation, et comme il y a de moins en moins de monde à la formation, il est de plus en plus difficile de le faire, et c'est là qu'on commence à réduire le temps parce que t'as besoin de la personne (pour le travail). Et comme t'en as pas en rabe... t'es un peu... Il y a une pression qui se fait que les gens doivent être bons avant d'arriver. (Joseph, ancienne génération)

Du coup on forme des gens qui ne restent pas. On perd vraiment du temps, on a un peu marre de former les gens. (Michel, ancienne génération)

Certains anciens ressentent alors un ras-le-bol face à un apprentissage intergénérationnel qui, pourrait-on dire, « tourne dans le vide ». L'apprentissage intergénérationnel en « doublon » n'est pas non plus un exercice très facile pour le tuteur qui doit se tenir, au côté de l'élève, dans la cabine d'un engin qui ne contient qu'une place de conducteur. Ainsi, Jean-Claude ne veut plus « se casser le dos » pour un intérimaire qui ne restera pas dans l'équipe : « vous êtes à côté, vous êtes secoué, vous (n')êtes pas à l'aise dans la cabine, c(e n)'est pas facile » (Jean-Claude, ancienne génération). L'apprentissage intergénérationnel répété représente une charge de travail constante pour les anciens, ainsi qu'une pénibilité physique.

Moi, je l'ai dit, je (ne) veux pas faire de la formation pour huit jours vu qu'ils partent après. Ça c'est un peu embêtant, puisque l'été on fait la formation, et puis le gars, pof ! Il part, il part ailleurs s'il y a un intérim. [...] pour nous c'est embêtant parce qu'on est là, on se casse un petit peu le dos, parce que c'est quand même dur. (Jean-Claude)

Du coup on forme des gens qui ne restent pas. On perd vraiment du temps, on a un peu marre de former les gens. (Michel)

Le turnover de la nouvelle génération d'intérimaires pèse également sur la performance de la communauté. Une génération constamment « nouvelle », car à chaque fois renouvelée, a pour conséquence d'user plus rapidement le matériel et de ralentir le rythme du travail de l'équipe. Le travail collectif, en quelque sorte, n'est pas à son optimum.

Enfin, la nouvelle génération d'intérimaires qui se renouvelle constamment suscite également des interrogations sur le futur de la communauté. Pour une génération qui s'apprête à partir à la retraite, ce n'est pas tant le risque de perte d'emploi qui est en cause, mais la survie de la communauté au travers de ses pratiques. « On aimerait que des jeunes soient recrutés, mais... ce n'est pas le cas » nous livre Jean-Claude. Dans l'absence d'une génération qui puisse prendre la relève, le savoir-faire de la communauté ne peut être « prolongé ». Jean-Claude et ses collègues souhaiteraient pourtant léguer à leur tour, les connaissances qu'ils ont reçues de leurs prédécesseurs. Pourtant, il n'y aura visiblement pas de génération qui pourra les recevoir, et le relais d'apprentissage intergénérationnel s'apprête à prendre fin avec leur départ à la retraite.

Nous, quand on va partir en retraite, on ne sera pas remplacé. [...] C'est dommage. [...] Nous on souhaite, ce que je souhaite moi, et puis, je pense mes collègues aussi, c'est que le service carrière qu'on a ici continue, et que ça (ne) soit pas sous-traité. [...] Il y a quand même un savoir-faire qu'on a, et c'est quand même mieux que ça se prolonge. [...] ça doit être gardé, c'est sûr que... nous, ce qu'on a appris par les anciens, puisque nous, on peut les transmettre. Je pense qu'il faut que ça reste. Ça, c'est un souhait que j'ai (*sourire*), et je pense, qu'ont quelques-uns de mes collègues..., mais bon, je (ne) pense pas que ça sera... (Jean-Claude)

La Vignette 4 illustre la perte de sens de l'apprentissage intergénérationnel dans des changements constants dans le centre de service partagé d'achat chez l'entreprise Services (cas n°4). Elle montre aussi qu'une génération peut moins s'impliquer dans l'apprentissage intergénérationnel, par manque d'adhésion à la finalité poursuivie par les capacités dynamiques. Elle avance, enfin, que lorsque l'esprit communautaire s'affaiblit avec la déstabilisation de l'apprentissage intergénérationnel, le sens de l'apprentissage intergénérationnel est recherché au niveau individuel.

Vignette 4. La perte de sens de l'apprentissage intergénérationnel dans un contexte d'incertitude (Cas n°4)

Depuis une dizaine d'années, le centre de service d'achat de l'entreprise Servies connaît des changements successifs pour faire face aux impératifs d'adaptation à un environnement en pleine mutation. Les salariés sont plus que conscients de la nécessité du changement : l'amélioration de la performance économique et de la réactivité est indispensable à la survie de l'organisation.

La Société autour de nous bouge. Donc il faut que l'organisation s'adapte à son environnement. Si par exemple, il y a des nouvelles normes ne serait-ce qui sortaient cette année, il faudrait qu'on s'adapte. (Rosine, ancienne génération)
Depuis plusieurs années, il y a davantage de changements. Parce que le contexte évolue, et donc il faut évoluer. Il faut suivre, on n'a pas le choix. (Jean-Marie, ancienne génération)

Après 10 ans de réorganisations incessantes et un avenir toujours incertain, les anciens salariés de l'USPI ont du mal à imaginer le futur de leur organisation. Les valeurs auxquelles tenaient ces salariés disparaissent, et la « visibilité » du futur est très mauvaise, jusqu'au point d'interroger la survie de l'organisation (Jean-Marie ; Thierry)

| Aujourd'hui, dans un monde où t (u n)'as pas toujours une vision très facile de l'avenir, tu

peux moins te projeter. (JM)

C'est qu'on n'a pas non plus de visibilité ici. Avec ces différentes réorganisations, réorganisations, et réorganisations, derrière, donc moins de visibilité aussi. Donc on ne sait pas exactement, personne n'est capable de dire où est-ce qu'on sera, dans quatre ans par exemple. (Thierry)

L'avenir, donc c'est que c'est encore plein de réorganisation [...] on est là aujourd'hui, demain notre structure n'existe plus (Véronique)

Ce qui pose question, c'est la vision future de l'organisation vers laquelle conduisent ces changements. Changement pour être performant, mais pour aller où ? Réorganisation et adaptation, mais pour quel avenir ? Les générations ne parviennent pas se projeter au-delà des deux ans à venir.

Il y a eu des changements ici, à peu près tous les deux ans, et il y a une certaine fatigue, il y a un certain stress et puis il y a un certain fatalisme, c'est-à-dire, de dire « Oui, oui, on va changer », et puis, dans deux ans, ça changera encore. (Olivier, nouvelle génération)

La perte de sens de l'évolution et ses tensions s'expriment dans l'apprentissage entre les générations : les générations ne savent que retenir de son passé dans le présent, pour son avenir. Il ne s'agit certainement pas de la structure ou des processus organisationnels qui sont trop éphémères. Les pratiques de travail d'aujourd'hui n'auront « plus rien à voir » (USPI, Véronique) avec celles de demain, comme c'est déjà le cas avec celles d'hier. La culture d'entreprise qui caractérisait tant l'ancienne organisation, avec ses valeurs de solidarité et de service public, ne semble pas non plus avoir sa place dans le projet de l'organisation.

Par ailleurs, les pratiques vers lesquelles évolue la communauté n'enchantent guère les anciens. Un grand groupe « côté CAC40 », aux valeurs de l'« efficacité », de la « performance » et de l'« immédiateté », mais souvent au détriment des valeurs « humaines », de la « solidarité » et l'« aspect critique » : l'ancienne génération ne semble pas nécessairement se retrouver dans la vision projetée de l'organisation.

Alors, je me mets dans ce monde de rapidité et ça ne me pose pas de souci parce que l'entreprise doit s'adapter à son environnement. [...] Donc la rapidité, elle est nécessaire, elle est vitale pour la concurrence. Donc ça ne me pose pas du tout de problème. Par contre, l'aspect critique, l'aspect conséquence, elle me paraît importante. (Rosine)

4. LES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE INTERGÉNÉRATIONNEL AU REGARD DE LA DYNAMIQUE STRATÉGIQUE DE L'ENTREPRISE

Dans l'objectif de mieux comprendre les enjeux stratégiques de l'apprentissage intergénérationnel, nous avons proposé de situer l'apprentissage intergénérationnel dans la dynamique stratégique de l'entreprise, à travers le concept de *ba*. L'étude de cas comparative de sept *ba* d'apprentissage intergénérationnel a permis d'analyser l'apprentissage intergénérationnel comme une relation émergente qui se définit mutuellement avec la formation de génération et la dynamique stratégique de l'entreprise. La recherche présente des apports théoriques et pratiques.

Tout d'abord, nous apportons une contribution théorique aux travaux de l'apprentissage situé (ex. Lave et Wenger, 1991 ; Wenger 1998 ; Brown et Duguid 2000 ; Gherardi et al. 1998) en discutant de concept de *ba*. Si le concept est déjà popularisé dans le domaine de l'apprentissage et de la gestion de connaissances, nous avons élargi l'accès à cette littérature en donnant un aperçu des travaux non traduit de la langue japonaise (ex. Itami et al. 2000 ; Itami 2005 ; Nonaka et al. 2012).

La mobilisation du concept de *ba* comme unité d'analyse et grille de lecture a permis, ensuite, d'éclairer l'apprentissage intergénérationnel sous un nouvel angle. Ainsi, nos résultats montrent que les enjeux d'apprentissage intergénérationnel ne sont pas d'une acuité constante, mais que leur importance varie en fonction de l'émergence des générations et de la dynamique stratégique de l'entreprise. Nos résultats rejoignent ainsi les travaux qui insistent sur le besoin de diagnostic des connaissances critiques avant d'entamer une démarche d'apprentissage intergénérationnel (ex. Ermine, 2010 ; Rivard et Roy 2010). Ainsi, les vagues d'arrivées et de départs des salariés peuvent susciter, certes, un besoin d'apprentissage intergénérationnel, mais ce sont les dynamiques stratégiques à l'œuvre qui vont lui conférer un caractère plus ou moins stratégique. À ce titre, nos résultats ouvrent de nouvelles perspectives à l'apprentissage intergénérationnel en montrant que ses enjeux ne concernent pas seulement les capacités ordinaires de l'entreprise, mais aussi ses capacités dynamiques : tandis que la littérature met en avant contexte de renouvellement démographique pour insister sur le besoin de transmission descendante afin de préserver les connaissances des anciens (ex. Ashworth, 2006; DeLong, 2004), nous avançons que l'apprentissage intergénérationnel présente aussi des enjeux stratégiques en contexte de changement, pour faciliter l'adaptation ou l'innovation.

En soulignant que l'apprentissage intergénérationnel repose sur un mélange de transmission descendante et ascendante, notre recherche souligne aussi l'intérêt d'exploiter davantage les opportunités d'apprentissage réciproque entre les générations (Murphy 2012). Il conviendrait notamment d'avoir conscience du rôle de la transmission descendante dans l'exercice de capacités dynamiques, et inversement, de laisser une place à la transmission ascendante pour le déroulement des capacités ordinaires.

Au regard des travaux sur les capacités dynamiques, cela revient à signaler que certaines microfondations comme l'apprentissage intergénérationnel peuvent être un levier, à la fois pour les capacités ordinaires et les capacités dynamiques. De plus, l'interdépendance entre la

transmission descendante et la transmission ascendante montre que la distinction entre les capacités ordinaires et dynamiques s'avère beaucoup plus ténue à un niveau local. La considération de l'apprentissage intergénérationnel comme microfondation des capacités ordinaires et dynamiques revient aussi à pointer l'importance de la construction de sens et de l'adhésion des individus à la dynamique stratégique de l'entreprise pour assurer sa mise en œuvre.

Notre recherche présente également plusieurs limites auxquels pourront répondre les recherches futures.

Certaines de ses faiblesses sont d'ordres méthodologiques. En effet, notre étude de nature exploratoire porte sur la comparaison de sept cas d'apprentissage intergénérationnel relevant de métiers et de secteurs variés. Si leur comparaison a permis de mettre en avant des tendances générales qui dépassent ces différences, la focalisation sur un secteur, d'un type organisation particulier ou un métier permettait de mieux situer l'apprentissage intergénérationnel dans la dynamique stratégique de l'entreprise. Inversement, la comparaison avec d'autres secteurs ou métier permettrait sans doute de mettre à jour de nouveaux phénomènes auxquels nous n'avons pas porté attention dans cette recherche.

D'un point de vue théorique, il serait intéressant de développer une discussion sur l'apport du concept de ba comme unité d'analyse et grille de lecture, en comparaison avec des concepts similaires comme celui de la « situation de gestion » (Girin, 1990, Journé et Raulet-Croset, 2005). Des réflexions pourront également être menées sur l'empreinte culturelle de ces concepts que portent ces concepts (ex. Gueldenberg et Helting 2007).

RÉFÉRENCES

- Ambrosini, V. et Bowman, C. (2009). What are dynamic capabilities and are they a useful construct in strategic management?, *International Journal of Management Reviews*, vol. 11, n° 1, p. 29-4
- Ashworth MJ. 2006. Preserving knowledge legacies: workforce aging, turnover and human resource issues in the US electric power industry. *International Journal of Human Resource Management* **17**(9): 1659-1688.
- Barreto, I. (2010). Dynamic Capabilities: A Review of Past Research and an Agenda for the Future, *Journal of Management*, vol. 36, n° 1, p. 256-280
- Baqir MN, Kathawala Y. 2004. Ba for knowledge cities: a futuristic technology model. *Journal of Knowledge Management* **8**(5): 83-95.
- Bourhis A, Dubé L, Jacob R. 2004. La contribution de la gestion des connaissances à la gestion de la relève: le cas Hydro-Québec. *Gestion* **29**(3): 73-81.
- Brillet F, Hulin A. 2007. Le tutorat, outil polymorphe au service du transfert de connaissances, de compétences ? *Revue Sciences de Gestion*(59): 91-134.

- Brown JS, Duguid P. 1998. Organizing Knowledge. *California Management Review* **40**(3): 90-111.
- Brown JS, Duguid P. 2001. Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective. *Organization Science* **12**(2): 198-213.
- Calo TJ. 2007. Boomer Generativity: An Organizational Resource. *Public Personnel Management* **36**(4): 387-395.
- Calo TJ. 2008. Talent Management in the Era of the Aging Workforce: The Critical Role of Knowledge Transfer. *Public Personnel Management* **37**(4): 403-416.
- Choo CW, Alvarenga Neto RCDd. 2010. *Beyond the ba: managing enabling contexts in knowledge organizations*. Emerald Group Publishing, Limited: Kempston, United Kingdom, Kempston.
- Cloutier E, Fournier P-S, Ledoux É, Gagnon I, Beauvais A, Vincent-Genod C. 2012. La transmission des savoirs de métier et de prudence par les travailleurs expérimentés - Comment soutenir cette approche dynamique de formation dans les milieux de travail. In *Études et recherches*. IRSST: Montréal.
- Creplet F. 2000. The concept of "ba": A new path in the study of knowledge in firms. *European Journal of Economic and Social Systems* **14**(4): 365-379.
- DeLong DW. 2004. *Lost Knowledge: Confronting the Threat of an Aging Workforce*. Oxford University Press: Oxford.
- Dumez, H. (2013b). Méthodologie de la recherche qualitative, Paris, Vuibert.
- Easterby-Smith, M. et Lyles, M. A. (2011). The Evolving Field of Organizational Learning and Knowledge Management, in M. Easterby-Smith et M. A. Lyles (éd.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management*, Chichester, John Wiley & Sons, p. 1-20.
- Ebrahimi M, Saives A-L, Holford WD. 2008. Qualified ageing workers in the knowledge management process of high-tech businesses. *Journal of Knowledge Management* **12**(2): 124-140.
- Eisenhardt, K. M. et Martin, J. A. (2000). Dynamic Capabilities: What are They?, *Strategic Management Journal*, vol. 21, n° 10/11, p. 1105
- Ermine, J.-L. (2010). Une démarche pour le transfert intergénérationnel des savoirs, *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 83-110.
- Fayard P. 2003a. Le concept de "Ba" dans la voie japonaise de la création du savoir.
- Fayard P. 2003b. Strategic communities for knowledge creation: A Western proposal for the Japanese concept of Ba. *Journal of Knowledge Management* **7**(5): 25-31.
- Fredy-Planchot A. 2007. Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue française de gestion* **175**(6): 23-32.
- Funabashi J. 2012. "Chiteki shihon no shuuseki" ba to shitenno kigyo manegiment. In *Ba no chikara*. Morita (ed.), Hakuto Shobo: Japon, Tokyo.
- Gakuda, Haruka. (2000). *Sanngyoushuuseki to ba: yutakana "ba no jyouhou" ga umidasu jyuunann na rennketsu*, in *Ba no dainamisumu to kigyo (japonais)* Tokyo, Japan: Tôyô shin-hôsha.
- Gherardi S, Nicolini D, Odella F. 1998. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. The Notion of Situated Curriculum. *Management Learning* **29**(3): 273-297.
- Girin. (1990). Situation de gestion, in A.-C. Martinet (éd.), *Épistémologies et sciences de gestion*, Economica, p. 141-182.

- Gueldenberg, S. et Helting, H. (2007). Bridging 'The Great Divide': Nonaka's Synthesis of 'Western' and 'Eastern' Knowledge Concepts Reassessed, *Organization*, vol. 14, n° 1, p. 101-122.
- Harvey J-F. 2012. Managing organizational memory with intergenerational knowledge transfer. *Journal of Knowledge Management* **16**(3): 400-417.
- Helfat, C. E., Finkelstein, S., Mitchell, W., Peteraf, M., Singh, H., Teece, D. et Winter, S. G. (2007). *Dynamic capabilities : understanding strategic change in organizations*, Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Hirada, T. (2001). *Ba no kankei no keieigaku (Organization and Human Power)(japonais)*, Tokyo: Hakutô Shobô.
- Itami H. 1999. *Ba no management (japonais)*. NTT: Tokyo.
- Itami H. 2000. *Ba no dainamisumu to kigyô (japonais)*. Tôyô shin-hôsha.
- Itami H. 2005. *Ba no riron to manegimento (japonais)*. Toyô Keizai Shinbun Hôsha: Tokyô.
- Journé, B. et Raulet-Croset, N. (2005). Le concept de « situation » : contribution à l'analyse de l'activité managériale dans un contexte d'ambiguïté et d'incertitude, *M@n@gement*, vol. 11, n° 1, p. 27-55.
- 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.
- Joshi, A., Dencker, J. C. et Franz, G. (2011). Generations in organizations, *Research in Organizational Behavior*, vol. 31, n° 0, p. 177-205.
- Kaiser A, Fordinal B. 2010. Creating a ba for generating self-transcending knowledge. *Journal of Knowledge Management* **14**(6): 928-942.
- KIida M, Matsumoto Y. 2012. Toujikisangyou ni misareru "ba" no katsuyou. In *Ba no chikara ("La force du ba") (japonais)*. Morita (ed.), Hakuto Shobo: Japon, Tokyo.
- Lave J, Wenger E. 1991. *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Masingue B. 2009. Seniors tuteurs: comment faire mieux? , Secrétaire d'Etat chargé de l'Emploi.
- Morita M (ed.). 2012. *Ba no chikara (japonais)* Hakutou Shobou: Tokyo.
- Nishiguchi, T. (2000). ba he no gakusaiteki sekkin, in K. Itami, H. Nishiguchi et I. Nonaka (éd.), *Ba no dainamisumu to kigyô (japonais)*, , Tokyo, Tôyô shin-hôsha, p. 65-95.
- Nonaka I, Konno N. 1998. The Concept of Ba: Building a Foundation of Knowledge Creation. *California Management Review* **40**(3): 40-54.
- Nonaka I, Konno N, Toyama R. 2000a. Emergence of "Ba": A Conceptual Framework for Continuous and Self-transcending Process of Knowledge Creation. In *Knowledge Emergence*. Nonaka I, Nishiguchi T (eds.), Oxford University Press: New York.
- Nonaka I, Takeuchi H. 1995. *The knowledge-creating company : how japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press New York Oxford.
- Nonaka I, Toyama R. 2002. A firm as a dialectical being: Towards a dynamic theory of a firm. *Industrial and Corporate Change* **11**(5): 995-995.
- Nonaka I, Toyama R. 2005. The theory of the knowledge-creating firm: subjectivity, objectivity and synthesis. *Industrial & Corporate Change* **14**(3): 419-436.
- Nonaka I, Toyama R, Hirada T. 2010. *Nagare wo keiei suru (managing flow)(japonais)*. Toyo keizai shinbun-sha: Tokyo.
- Nonaka I, Toyama R, Konno N. 2000b. SECI, ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning* **33**(1): 5-34.
- Onishi M. 2012. Kyoso no "ba" to keiei no "ba". In *Ba no chikara ("La force du ba") (japonais)*. Morita (ed.), hakuto shobo: Japon, Tokyo.

- Pavlou, P. A. et El Sawy, O. A. (2011). Understanding the Elusive Black Box of Dynamic Capabilities, *Decision Sciences*, vol. 42, n° 1, p. 239-273.
- Peillon S, Boucher X, Jakubowicz C. 2006. Du concept de communauté celui de « ba »: Le groupe comme dispositif d'innovation. In *Revue Française de Gestion*. Lavoisier: Paris, France.
- Piktialis D, Greenes K. 2008. Bridging the Gaps: How to transfer knowledge in today's multigenerational workplace, The Conference Board: New York.
- Rivard, L. et M.-C. Roy (2010). « Un cycle de rétention des connaissances pour combattre l'amnésie organisationnelle », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 67-81.
- Senoo D, Magnier-Watanabe R, MarÅa PS. 2007. Workplace reformation, active ba and knowledge creation. *European Journal of Innovation Management* **10**(3): 296-296.
- Teece, D. et Al-aali, A. (2011). Knowledge assets, capabilities and the theory of the firm, in M. Easterby-Smith et M. A. Lyles (éd.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management*, Chichester, John Wiley & Sons, p. 505-534
- 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.
- Teece, D. J., Pisano, G. et Shuen, A. (1997). Dyanmic Capabilities and Strategic Management, *Strategic Management Journal*, vol. 18, n° 7, p. 509-533.
- Tempest S. 2003. Intergenerational learning. *Management Learning* **34**(2): 181-200.
- Urlick, M. K. et Hollensbe, E. C. (2014). Toward an identity-based perspective of generations, in E. Parry (éd.), *Generational diversity at work: new research perspectives*, New York, Routledge, p. 114-128.
- Wang, C. L. et Ahmed, P. K. (2007). Dynamic capabilities: A review and research agenda, *International Journal of Management Reviews*, vol. 9, n° 1, p. 31-51.
- Wenger E. 1998. *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Yamashita, R. (2000). *Shijyou ni okeru ba no kinou: akibahara no kakakukeisei in Ba no dainamisumu to kigyo (japonais)*, Tokyo, Japan
- Yamazaki S. 2012. Nijyu isseiki ao semina. In *Ba no chikara ("La force du ba") (japonais)*. Morita (ed.).
- Zollo, M. et Winter, S. G. (2002). Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities, *Organization Science*, vol. 13, n° 3, p. 339-351.