

Mardi 08 octobre 2013

18h00 - 20h00

AgroParisTech



Bernard MASINGUE

Directeur d'études d'Entreprise et Personnel,
ancien directeur de la formation chez Veolia
Environnement

Transmission, gestion des âges, accompagnement Comment mieux faire ?

Dossier Documentaire

- 93 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Transmission, gestion des âges, accompagnement Comment mieux faire ?

- Sommaire -

■ Analyses de Bernard Masingue..... pp. 03-93

- Présentation du rapport « Seniors tuteurs, comment faire mieux ? »
Bernard Masingue, *Site web Documentation française* (www.ladocumentationfrancaise.fr), mars 2009
- Sommaire* (p. 1)
- Introduction* (pp. 2-3)
- Concevoir le tutorat autour de quatre grandes familles* (pp. 22-27)
- Développer une « démarche qualité tutorale »* (pp. 31-37)
- Reconnaître les tuteurs* (pp. 38-39)
- « Les seniors ne font pas forcément de bons tuteurs » (Bernard Masingue)
Marie Bartnik, *Site web Le Figaro* (www.lefigaro.fr), octobre 2012
- D'autres frontières pour la sociologie de la formation
Bernard Masingue, *Site web Cairn Info* (www.cairn.info), mars 2007

■ Analyses et points de vue complémentaires..... pp. 28-93

- Les paradoxes de la transmission et de l'apprentissage dans un monde radicalement incertain
Jean-François Ballay, *Site web Revue Telescope* (www.telescope.enap.ca), décembre 2010
- Une démarche pour le transfert intergénérationnel des savoirs
Jean-Louis Ermine, *Site web Revue Telescope* (www.telescope.enap.ca), décembre 2010
- La transmission des savoirs et des compétences, enjeu du contrat de génération
JM. Luttringer et JP Willems, *Site web JML Conseil* (www.jml-conseil.fr), décembre 2012
- Contrat de génération : où en sont les négociations ?
Anne Bariet, *Site web Actuel RH* (www.actuel-rh.fr), septembre 2013
- Le contrat de génération pour ou contre ?
Véronique Châtel, *L'express Hors Série n°22*, avril 2013
- Le contrat de génération devrait modifier les pratiques de tutorat en entreprise
Anne Rodier, *Site web Le Monde* (www.lemonde.fr), février 2013
- Le tutorat une fausse bonne idée ?
Nathalie Alonso, *L'express Hors Série n°22*, avril 2013
- Comment choisir sa seconde partie de carrière ?
Site web L'Express (www.lexpress.fr), avril 2010

■ **Analyses de Bernard Masingue** pp. 03-93

- Présentation du rapport « Seniors tuteurs, comment faire mieux ? »

Bernard Masingue, *Site web Documentation française*

(www.ladocumentationfrancaise.fr), mars 2009

Sommaire (p. 1)

Introduction (pp. 2-3)

Concevoir le tutorat autour de quatre grandes familles (pp. 22-27)

Développer une « démarche qualité tutorale » (pp. 31-37)

Reconnaître les tuteurs (pp. 38-39)

■ « Les seniors ne font pas forcément de bons tuteurs » (Bernard Masingue)

Marie Bartnik, *Site web Le Figaro* (www.lefigaro.fr), octobre 2012

- D'autres frontières pour la sociologie de la formation

Bernard Masingue, *Site web Cairn Info* (www.cairn.info), mars 2007

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

**Rapport au
Secrétaire d'Etat chargé de l'Emploi**

Bernard MASINGUE
Directeur de formation
Veolia Environnement

Mars 2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
1 CONSTAT DES PRATIQUES	4
1.1 LA FAUSSE EVIDENCE DU LIEN NATUREL TUTEURS/SENIORS	5
1.1.1 GLOBALEMENT, LES TUTEURS NE SEMBLENT PAS ETRE CHOISIS PARMI LES SENIORS	5
1.1.2 LES PRINCIPAUX FACTEURS D'EXPLICATION DE LA « SOUS-REPRESENTATION » DES SENIORS PARMI LES TUTEURS	6
1.2 DES PRATIQUES DE TUTORAT PAR DES SENIORS EXISTENT CEPENDANT	7
1.3 DIFFERENTES FORMES DE TUTORAT	10
2 PREALABLES AU TUTORAT SENIOR	14
2.1 TOUT SENIOR N'A PAS VOCATION A DEVENIR TUTEUR	15
2.2 POUR ETRE TUTEUR LE SENIOR DOIT INVESTIR SUR SON EXPERIENCE	17
2.3 LE SENIOR TUTEUR DOIT ETRE AU SERVICE DE LA PERFORMANCE COLLECTIVE	18
3 PRECONISATIONS POUR MIEUX FAIRE	21
3.1 AMPLIFIER ET ENRICHI R LES PRATIQUES DE TUTORAT	22
3.1.1 CONCEVOIR LE TUTORAT AUTOUR DE QUATRE GRANDES FAMILLES	22
3.1.2 ELARGIR LE CHAMP DES BENEFICIAIRES DU TUTORAT PAR LES SENIORS	28
3.1.3 ENVISAGER UN TUTORAT SPECIFIQUE : LE TUTORAT « D'HERITAGE »	29
3.2 VALORISER ET ORGANISER LE TUTORAT	30
3.2.1 IDENTIFIER LES FREINS AU TUTORAT PAR LES SENIORS	30
3.2.2 DEVELOPPER UNE « DEMARCHE QUALITE TUTORALE »	31
3.2.3 ORGANISER LE TUTORAT SPECIFIQUE « D'HERITAGE »	37
3.3 DEVELOPPER UN CADRE INSTITUTIONNEL FAVORISANT	37
3.3.1 VALORISER L'IMAGE PROFESSIONNELLE DES SENIORS ET DU TUTORAT	37
3.3.2 RECONNAITRE LES TUTEURS	38
3.3.3 FACILITER LE TUTORAT DES RETRAITES DANS CERTAINS CAS SPECIFIQUES	39
3.3.4 RENFORCER LES POSSIBILITES ET LA PERTINENCE DES FINANCEMENTS	40
CONCLUSIONS	42
ANNEXES	44

Introduction

En France, le taux d'emploi des personnes de 55 et 64 ans se situe autour de 38%. Il est inférieur à la moyenne européenne, qui est à 43,6%, et au taux d'emploi des seniors des principaux pays partenaires (Allemagne, Etats-Unis, Royaume-Uni notamment). Cette caractéristique s'explique principalement par l'existence en France d'une rupture importante entre 59 et 60 ans, le taux d'emploi passant de 42% à 59 ans à 25% à 60 ans².

Ces dernières années, plusieurs dispositions ont été mises en œuvre afin de favoriser une augmentation du taux d'emploi des seniors (réforme des retraites de 2003, mise en œuvre d'un plan national d'action concerté pour l'emploi des seniors 2006-2010...). Ces différentes initiatives s'inscrivent notamment dans le cadre des objectifs fixés aux sommets de Lisbonne (mars 2000) et de Stockholm (mars 2001) visant à porter à 50% le taux d'emploi des travailleurs âgés de 55 à 64 ans.

Dans cette même logique, le projet de loi de financement de la sécurité sociale pour 2009 a prévu un dispositif destiné à inciter les branches et entreprises à négocier des accords seniors et à s'engager sur des objectifs chiffrés. Plusieurs axes de négociation sont envisagés, dont un concernant le tutorat et la transmission des savoirs.

Dans ce contexte, ce rapport vise à dresser l'état des différentes pratiques de tutorat et de la place que peuvent y tenir les seniors, d'énoncer des préalables à l'exercice du tutorat par les seniors et enfin de préconiser, à l'attention tant des partenaires sociaux que des pouvoirs publics, des pistes envisageables pour rendre plus pertinent et plus efficace le tutorat en général et celui par les seniors en particulier.

Il est précisé que la conception du tutorat retenue dans ce rapport dépasse largement l'approche juridique traditionnelle, liée principalement à l'alternance (contrats d'apprentissage et de professionnalisation). Nous en retenons une définition très large : une activité de personne à personne permettant à un « tuteuré » d'acquérir ou de développer ses compétences par la contribution d'un salarié expérimenté.

S'agissant de la notion de senior, les statistiques évoquées plus haut, concernent des salariés âgés de 55 ans ou plus. D'autres approches situent cependant l'âge de début de la « séniorité » dès 50 ans, voire 45 ans. Dans ce rapport, il ne sera pas pris position sur ce sujet, la détermination de l'âge à partir duquel on devient senior étant largement dépendante du contexte, des institutions et de leurs acteurs.

² Source : Données communiquées par la Direction de l'Animation de la Recherche des Etudes et des Statistiques (DARES).

En demandant au hasard à une personne « qui sont les tuteurs ? », on obtient généralement la même réponse : **le tuteur est un homme (pas une femme) qui travaille dans un atelier ou sur un chantier et qui apprend à un jeune les gestes du métier...**

Cette réponse n'est pas fautive. Ou plutôt elle l'est parce qu'incomplète : cette catégorie de tuteur existe bien, et c'est heureux, mais nous avons déjà vu plus haut (cf. partie 1) que les tuteurs ne se résument pas qu'à cela.

Si l'on ajoute à cette représentation tronquée les définitions d'origine du tuteur (en droit : un substitut à l'autorité parentale, en botanique : un instrument qui aide à pousser droit...), on peut comprendre aisément pourquoi le « tuteur » n'a pas dans la société l'image qu'il mérite. Au point d'ailleurs que certains interlocuteurs suggèrent de leur trouver un autre nom²³.

Toujours est-il que si déjà le fait d'être senior dans l'entreprise n'est pas valorisant et qu'en outre il leur est demandé d'exercer une mission qui donne une image qui, elle non plus, ne sera pas positive, on peut comprendre, dès lors, que la motivation de ces seniors (et des autres d'ailleurs !) à exercer des fonctions de tuteurs ne soit pas spontanée.

Et pourtant on a pu observer dans certaines entreprises (voire dans certaines branches) que les tuteurs y avaient une excellente presse. Pour des raisons historiques (le bâtiment, le nucléaire...) mais aussi parce que le tutorat est devenu pour leurs directions de ressources humaines et de formation (c'est, par exemple, le cas chez DALKIA) une politique majeure, reconnue, valorisée de développement des compétences (pour les tuteurs) et d'efficacité pour les formations dans lesquelles ils agissent. Par ailleurs ces mêmes entreprises ont le souci d'organiser la valorisation de leurs tuteurs par différents types de reconnaissances (titres, convention...).

Il est donc possible de valoriser l'exercice des fonctions de tuteurs.

Cette valorisation doit s'envisager à deux niveaux différents :

- 1) d'abord en élargissant, en amplifiant les pratiques du tutorat : il ne s'agit surtout pas d'éliminer les pratiques historiques, il s'agit de les compléter, de leur donner beaucoup plus de place et d'ambition.
- 2) ensuite en valorisant les pratiques tutorales en réduisant leurs freins et leurs obstacles, en les faisant rentrer dans le cercle vertueux de la rigueur dans la méthode et de la créativité dans les process et enfin, en sachant identifier les « clés de succès » à prendre en compte.

3.1 AMPLIFIER ET ENRICHIR LES PRATIQUES DE TUTORAT

3.1.1 Concevoir le tutorat autour de quatre grandes familles

A l'analyse, et en simplifiant, toutes les pratiques de tutorat s'exercent dans **deux contextes organisationnels différents**, lesquels peuvent d'ailleurs cohabiter au sein d'une même entreprise voire d'une unité de travail (cf. 1.1.2) :

- des contextes stables ou à évolutions repérables (activités génériques ou récurrentes) ;

²³ Plusieurs termes ont été proposés pour remplacer celui de tuteur : référent, coach, entre autres mais à la réflexion et à l'écoute d'autres interlocuteurs il semblerait que le remède ferait plus de mal que le bien...

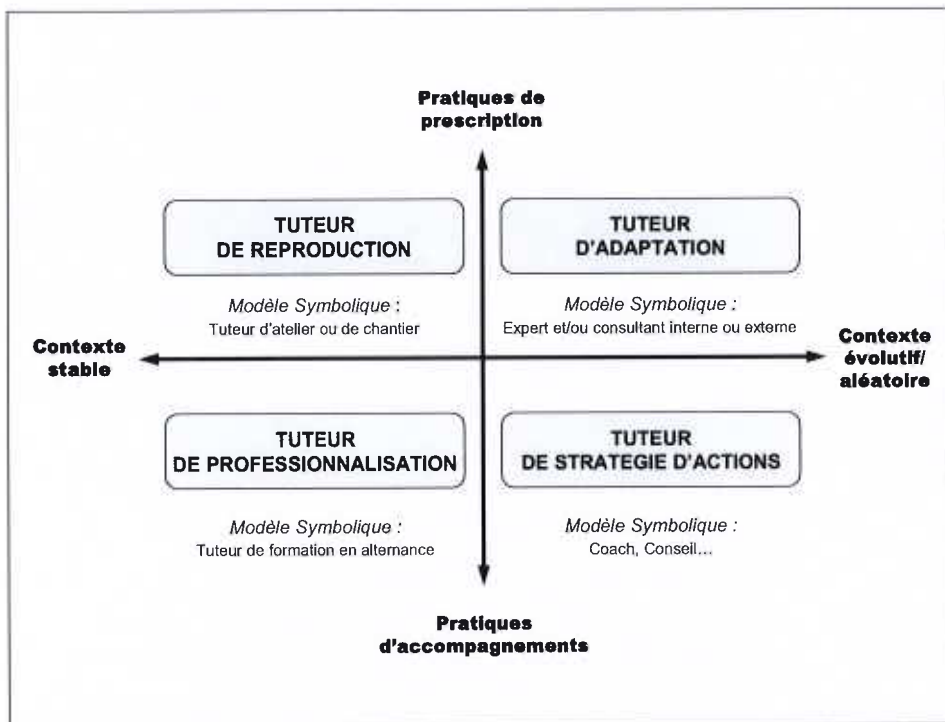
- des contextes aux évolutions incertaines ou devant s'adapter rapidement (relation clients, changement technologiques ou de process...).

Par ailleurs les conceptions de la fonction tutorale peuvent se résumer – là aussi en simplifiant- autour de **deux modèles distincts** :

- **transmettre en prescrivant** : dire ce qu'il faut faire à l'appui de pratiques ou de concepts maîtrisés et dans une logique d'application d'un tour de main, d'un process, d'une directive ;
- **accompagner l'apprentissage** : faciliter au tuteur, dans un cadre cependant défini, l'apprentissage de ses propres modes d'actions, l'aider à construire sa propre expérience.

Le croisement de ces critères nous permet de définir quatre grands modèles d'exercice du tutorat qui peuvent se résumer par le schéma suivant :

Les 4 familles de tutorat :



Bien évidemment, et comme d'habitude dans ce genre de classification, on peut admettre qu'aucun tuteur ne reconnaisse appartenir, dans ses propres pratiques, à un seul de ces modèles (les pratiques réelles ne sont jamais chimiquement pures...). On se contente donc de décrire des modèles « dominants » tout en observant que le développement de cette « diversité des tutorats » doit permettre, effet hautement souhaitable, d'augmenter le pourcentage de femmes (seniors ou pas) dans les populations de tuteurs.

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

LE TUTEUR DE REPRODUCTION.

- C'est « le » modèle de référence, celui auquel on pense spontanément quand on parle de tutorat. Parce que c'est le modèle le plus ancien, héritier du compagnonnage (déjà au Moyen Age !). C'est aussi la pratique tutorale la plus pratiquée et la mieux identifiée.
- On aurait grandement tort de mépriser cette forme de tutorat et de croire qu'elle est obsolète. En fait elle a fait toute la preuve de sa pertinence mais seulement aux conditions suivantes :
 - elle ne peut qualifier les « tutorés » que sur des savoir existants et à reproduire en l'état (ou avec de faibles variations) ;
 - elle ne s'intéresse pas, ou faiblement, au contexte de l'exercice des activités ;
 - elle s'appuie sur la transmission de gestes professionnels stables, identifiables (repérables en situation) et donc observables, aussi bien par le tuteur (comment fait le tutoré ?) que par le tutoré (comment fait le tuteur ?).

C'est un modèle de tutorat fortement inspiré dans sa pédagogie des principes du modèle taylorien de l'organisation du travail : 1) il y a une seule et bonne manière de faire et 2) il y a une distinction entre celui qui pense la tâche et celui qui l'exécute.

Ce tutorat de reproduction est en œuvre dans beaucoup d'organisations de travail aux processus définis et observables : chaînes industrielles de production de biens, certaines des activités des chantiers du bâtiment et des travaux publics, mais aussi dans le travail tertiaire (back office de la banque et de l'assurance par exemple), dans la restauration collective et/ou rapide, dans certaines activités de la santé (aide-soignante par exemple) etc....

Beaucoup des formations de tuteurs reposent, implicitement ou explicitement, sur ce modèle (alors pourtant que souvent les ambitions d'apprentissage vont au-delà de la seule reproduction).

Il est évident que beaucoup de seniors sont spontanément à l'aise dans ce modèle de tutorat. Il leur **permet de s'appuyer sur leurs pratiques, le modèle de l'autorité est clair et connu et la reproduction** de l'existant ne les met pas en difficulté avec leurs apprenants, même quand ceux-ci sont jeunes (encore que la contestation des pratiques existantes soit devenue maintenant autorisée dans les relations d'apprentissage).

LE TUTEUR DE PROFESSIONNALISATION.

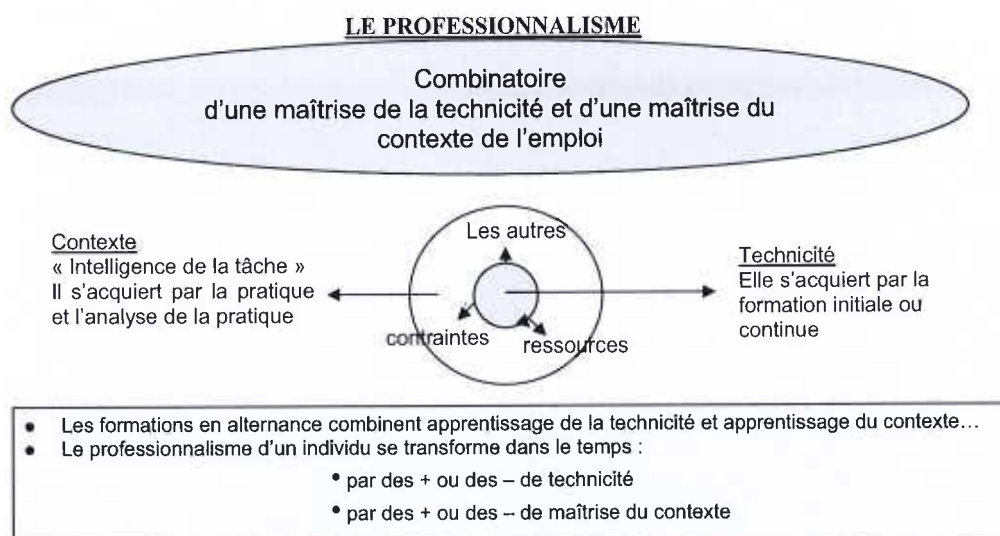
Il repose sur une conception du professionnalisme qui va au-delà de la seule maîtrise des gestes professionnels et plus globalement de la seule technicité. Il s'agit d'un tutorat qui veut développer un double système de compétences :

- des compétences techniques (par nature indispensables à toute pratique professionnelle) ;
- mais aussi des compétences permettant de prendre en compte « l'environnement de la tâche » (les ressources disponibles, les contraintes à respecter et aussi « les autres », ceux avec qui le professionnel va être amené à produire de la performance et en tout cas des résultats).

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

Le schéma ci-dessous illustre cette conception d'un tutorat véritablement professionnalisant :



Ce tutorat trouve éminemment sa place dans les dispositifs de formation en alternance.

Dans ce cadre²⁴, la mission du tuteur peut se définir essentiellement autour de cinq missions-clés :

- 1) passer un contrat avec le tutoré sur les conditions de son apprentissage situant les engagements des uns et des autres en termes de droit et de devoir ; s'assurer tout au long de la formation de la bonne tenue du contrat et décider en opportunité de prendre des décisions d'ajustements ;
- 2) organiser pour le tutoré « un parcours d'apprentissage » cohérent avec les objectifs de qualification visés (ce qui inclut une relation, et des négociations !, avec les hiérarchies mais aussi l'ensemble de la communauté de proximité...) ;
- 3) transmettre le métier : non seulement, comme on l'a vu, sa technicité (qui relève d'ailleurs davantage d'un tutorat de reproduction) mais aussi le contexte de l'exercice du travail ;
- 4) évaluer en continu les compétences acquises par le tutoré mais aussi les difficultés ou facilités pour les obtenir ;
- 5) assurer la relation avec les enseignants (formateurs internes, organismes, Centres de formation des apprentis...) pour garantir la cohérence des apprentissages mais aussi leur contribution à l'évolution des pratiques existantes.

A travers cette brève description on se rend compte tout de suite que les tuteurs de professionnalisation n'exercent pas du tout les mêmes activités que leurs homologues « de reproduction ». Il n'est d'ailleurs pas évident qu'une pratique réussie de l'un prédispose à l'autre.

Le senior, lui, à l'aise ou pas selon les cas dans un tutorat de transmission des technicités, peut parfaitement et légitimement trouver sa place dans la phase d'apprentissage de l'intelligence des contextes sous réserve qu'il en ait véritablement « l'expérience » et la préparation. (Cf. supra 2.2).

²⁴ Cf. l'expérience des pratiques mises en œuvre depuis plusieurs années par le Groupe VEOLIA dans son Campus de Jouy le Moutier et maintenant dans ses réseaux de Campus.

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

LE TUTEUR D'ADAPTATION.

Il s'agit d'une pratique tutorale fréquente mais largement sous-estimée dans les organisations de travail. Sans doute parce qu'elle porte en elle une large part de pratiques informelles donc non identifiées en tant que telles comme véritablement tutorales.

Elle s'exerce, et pourrait s'exercer encore plus fréquemment, au service de la qualification des personnels dans des situations telles que :

- des exigences nouvelles (ou oubliées) à mettre en œuvre, liées au contexte et/ou à la volonté du management : plan d'économie, qualité des pratiques, sécurité, sûreté, santé au travail... ;
- la mise en place de nouvelles règles (le tutorat pouvant être méthodologique ou d'expertise ou les deux...) ;
- l'implantation de nouvelles technologies impliquant des modifications dans les pratiques de travail ;
- la transmission des « compétences critiques » attachées à des métiers ou des emplois et qualifiées comme telles dès lors qu'elles cumulent certaines particularités²⁵ (attachées au cœur de métier, détenues par un petit nombre de personnes, indisponibles, introuvables en tant que telles sur le marché du travail) ;
- la participation à la gestion de crises en favorisant la régulation des phénomènes liés à ces situations, en apportant la sérénité et la distance dans l'analyse des problèmes, qualités dont les seniors disposent probablement davantage que la moyenne ;
- l'intégration d'un nouveau collaborateur, d'un intérimaire, d'un prestataire extérieur devenant participants d'un collectif de travail et devant, de ce fait, en respecter les règles, la culture, les valeurs voire les coutumes.

Le cas du « parrainage » chez Bouygues Immobilier

Bouygues Immobilier est spécialisée dans l'achat de terrains et la conception d'opérations immobilières. Elle compte autour de 1600 salariés.

Cette entreprise mobilise certains de ses salariés, dont éventuellement des seniors, sur des missions de tutorat classique ou de formation interne. Mais elle a en plus pour originalité d'avoir conçu une forme de tutorat spécifiquement exercée par ses salariés seniors (à partir de 45-50 ans): le « parrainage », clairement conçu dans le cadre de la politique senior de l'entreprise.

L'idée du parrainage consiste à faire accompagner pendant 18 mois tout nouvel arrivant dans l'entreprise (recrutement, mobilité interne au groupe...) par un salarié senior chargé d'accueillir le nouveau salarié, d'accompagner son intégration et de lui transmettre la culture et les valeurs de l'entreprise. L'objectif est tout autant de faciliter l'intégration et la fidélisation du nouvel arrivant que de profiter de la connaissance que les seniors ont des valeurs et de la culture de l'entreprise. Elle vise également explicitement à enrichir et à diversifier les missions des seniors.

Dans les faits, le dispositif de parrainage est mis en œuvre depuis le début de l'année 2008. Il s'appuie sur une charte et un guide du tutorat. Il prévoit que chaque expérience de parrainage donne lieu à une évaluation à mi-parcours. Le parrain est choisi sur la base du volontariat et systématiquement en dehors de la hiérarchie du nouvel arrivant afin d'éviter toute difficulté.

Actuellement, l'entreprise recense une cinquantaine de seniors parrains.

²⁵ « Transférer les compétences, un savoir-faire » Martine LE BOULER, Sophie MARSAUDON ; ENTREPRISE ET PERSONNEL Décembre 2007

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

La fonction du « tuteur d'adaptation » peut comporter une double dimension d'aide à l'apprentissage (maîtriser ce qu'il faut savoir et le comprendre) et d'appui à la mise en œuvre des pratiques nécessaires en situation effective de travail par les opérateurs : sur ce dernier point ce tutorat se rapproche assez des pratiques de consultant interne.

Ces formes de tutorat semblent parfaitement adaptées aux qualités intrinsèques des seniors (expérience, sérénité et distance) à condition que là encore, soient respectés les critères d'exigence pour leur sélection et leur qualification (participation aux groupes de travail, acquisition de l'expertise nécessaire, formation aux pratiques de l'accompagnement...).

L'évolution des pratiques de travail (accélération des progrès, montée des aléas, le passage de « *la civilisation de la peine à la civilisation de la panne* », pour reprendre la belle expression d'Yves LASFARGUE) conduit naturellement au développement de ce tutorat d'accompagnement à la fois pour faciliter les apprentissages mais aussi pour rendre ces évolutions plus acceptables, plus compréhensibles à ceux chargés de les mettre en œuvre.

LE TUTEUR DE STRATEGIE D'ACTIONS.

Il s'agit d'un tutorat nécessairement complexe puisqu'il s'intéresse à l'adaptation des pratiques mais sans pour autant être prescriptif sur les modalités à mettre en œuvre.

Il s'agit en fait d'un tutorat permettant la construction d'un système d'actions. Et si l'on parle de construction c'est précisément parce que, la réponse n'existant pas, il s'agit de la construire. On se rapproche ici d'une pratique tutorale que l'on nomme plus fréquemment « coaching » parce qu'elle s'adresse le plus souvent aux publics cadres voire dirigeants... (qui souffriraient peut être que l'on dise qu'ils sont tutorés !)...

Cette mission tutorale est essentiellement d'ordre méthodologique : elle ne prescrit rien (si ce n'est de la confiance !) mais elle apporte les temps et la méthode pour entreprendre en sachant envisager au mieux l'ensemble des paramètres (selon les cas techniques, économiques, financiers, humains, prospectifs, stratégiques ou conjoncturels) de la question.

Il serait dommage de réduire a priori l'usage de ce tutorat aux seuls cadres dirigeants et supérieurs. Les entreprises peuvent en effet y trouver les solutions pour aider leur management (en particulier de business unit) mais aussi leurs techniciens et experts à mieux dominer leurs enjeux et donc à devenir plus performants.

L'une des meilleures illustrations de ce tutorat stratégique est sans doute l'initiative prise par THALES de créer « THALES MISSION CONSEIL » plateforme d'expertise (et un centre de profit).

L'exemple de « THALES MISSION CONSEIL »

L'entreprise affecte des seniors à des missions internes ponctuelles, de l'audit à l'opérationnel, avec l'obtention d'un double résultat :

- un véritable partage de compétences et de performances ;
- l'acquisition pour ces seniors d'un nouveau souffle à leur carrière.

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

compte que ces seniors étaient globalement par trop éloignés des pratiques recommandées. Et en définitive elle a choisi comme tuteurs des salariés d'âge médian).

Du côté des seniors eux-mêmes

Le postulat que le senior est spontanément disposé à transmettre ne se vérifie pas systématiquement. En-dehors de caractéristiques propres à l'individu lui-même (individualisme par exemple), plusieurs craintes, fondées ou pas, peuvent le conduire à être perplexe devant la charge de tuteur et ne pas être dans une situation optimale pour les exercer :

- Crainte de « perdre » un patrimoine tout à fait personnel, celui de ses compétences et de ses habiletés, et qu'il ne souhaitera pas transmettre ; soit parce qu'il considère qu'il en a la propriété, et qu'il la garde pour lui, soit parce qu'il craint, dans la même idée, qu'en transmettant il s'appauvrisse et n'ait plus de valeur. « *Si je me vide on va me vider* », a-t-il été entendu...
- Crainte d'une charge de travail supplémentaire, en coûts cachés, et de ce fait non reconnue par la hiérarchie et non compensée (en temps, en argent, en symbole) ;
- Doute sur ses capacités personnelles, professionnelles et de contexte d'être à la hauteur ;
- Refus de s'engager ;
- Peur de l'inconnu : alors que le senior a le sentiment de maîtriser son environnement de travail lui demander de devenir tuteur crée de l'inconnu et peut le fragiliser ;
- L'existence d'un « fossé générationnel » représente une difficulté à ne pas sous-estimer : différences de codes sociaux (ex : culture de génération, relation à la règle, langage, différences vestimentaires...). Les seniors peuvent douter de savoir comprendre « ces jeunes qui arrivent » et s'installer alors dans un sentiment de crainte.

Des réticences du côté du tuteur.

- L'absence de motivation ou d'acceptation du principe et de l'intérêt du tutorat (« je n'ai pas besoin d'une aide, je n'en ai pas besoin pour savoir apprendre »).
- Doutes de l'apprenant sur la légitimité du senior à être son tuteur.

Ces interrogations peuvent notamment s'expliquer par l'idée que pour apprendre dans le mouvement il faut quelqu'un en mouvement et en devenir. Or, le senior tuteur est plutôt considéré comme apte à transmettre la tradition mais pas l'innovation : « *comment me préparer au futur avec un homme du passé* ». Derrière cette affirmation péremptoire (et fausse !) se pose cependant la question de la légitimité du senior aux yeux des jeunes... Ce n'est pas un constat accessoire.

- L'argument du fossé générationnel peut aussi valoir du côté de l'apprenant, lorsqu'il est jeune notamment, avec des difficultés à comprendre les codes « générationnels » du senior qui pourrait être son tuteur.

3.2.2 Développer une « démarche qualité tutorale »

Amplifier le tutorat, améliorer ses pratiques, réduire, ou mieux encore, éliminer les freins que nous venons d'observer, ne peuvent résulter du hasard. Cela passe au contraire par une démarche construite,

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

de l'ordre d'une « démarche-qualité », qui repose sur quelques conditions « clés de succès » du tutorat, et en particulier du tutorat impliquant des seniors. Cette démarche gagne à s'organiser autour des trois principes suivants : organiser le tutorat en amont, en encadrer la pratique ensuite, reconnaître le tutorat enfin.

Ces quelques recommandations pourront être prises en compte par les partenaires sociaux et faire partie des points d'attention sur lesquels des orientations pourront être retenues lors des négociations sur les accords seniors envisageant de mettre en place des dispositifs de tutorat.

a) Premier principe : ORGANISER LE TUTORAT

Organiser en amont un dispositif de tutorat pour en garantir le succès implique de respecter un certain nombre d'étapes préalables.

- 1^{ère} étape : en premier lieu, avant de recourir au tutorat, **repérer clairement les compétences qui doivent être transmises** et vérifier qu'elles sont bien comprises et partagées par la communauté de travail concernée.
- 2^{ème} étape : s'interroger sur la **pertinence du choix du tutorat** et vérifier qu'il est bien l'outil le plus adapté au regard des besoins, des attentes et des ressources, le tout **dans le contexte spécifique de l'unité de travail où il va s'exercer** et non pas seulement dans le cadre général d'une politique d'entreprise aussi pertinente et généreuse soit-elle. Un dispositif de tutorat, et à fortiori un tutorat exercé par un senior, aura un faible rendement dans une organisation peu disposée à en accepter les valeurs. En particulier, une ligne hiérarchique directive, peu communicante et peu contributive à la qualification de ses équipes ne permettra pas d'évidence une bonne performance du tutorat²⁸.
- 3^{ème} étape : les **tuteurs doivent être sélectionnés** en s'intéressant aux profils disponibles (potentiel, motivation, pertinence de la personne dans le contexte).

Concrètement, cela implique l'existence de plusieurs filtres :

- le filtre de la motivation qui repose principalement sur la compréhension et l'adhésion à la démarche ;
- le filtre des qualités humaines nécessaires : capacités de recul, goût de transmettre, capacités pédagogiques, ouvertures à la diversité, capacité d'écoute et d'analyse... ;
- le filtre enfin de la technicité : le senior choisi doit avoir quelque chose à transmettre qu'il maîtrise lui-même (compétences techniques, gestes professionnels, partage des valeurs de l'entreprise, maîtrise des questions liées au contexte : sûreté, sécurité, relation au client, etc.).

Pour procéder de manière optimale à ce choix des tuteurs, les **entreprises pourraient se doter d'outils, et en particulier de « référentiels de compétences tutorales »**.

- 4^{ème} étape : les **objectifs du tutorat ainsi que les conséquences de la mission de tuteur sur l'organisation du travail doivent être précisés**. Cela suppose notamment d'informer le futur tuteur des enjeux de sa mission, de lui préciser les compétences qu'il doit transmettre et d'évaluer avec lui les conséquences de leur exercice sur son activité, sur son unité de travail, sur ses relations avec la hiérarchie.

Les objectifs du tutorat et l'appréciation des conséquences de son exercice gagneront toujours à être formalisés dans le cadre d'une « **lettre de mission de tuteur** » cosignée par les différents

²⁸ Mais on peut dire aussi que la mise en place d'un tutorat dans un tel contexte permettra de contester les pratiques existantes en montrant les limites et contribuera ainsi aux évolutions positives de ce management.

acteurs impliqués (a minima : le tuteur, la hiérarchie, le service RH ou la direction elle-même pour des PME ou les TPE).

Des « **chartes du tutorat** » rappelant en interne ou au niveau de la branche les fonctions, les attentes, les droits et obligations de chacun des participants (tuteur, apprenant...) peuvent également être utiles en rappelant les grands principes de ce tutorat. De nombreux exemples de charte ont pu être observés (chez EDF par exemple).

- 5^{ème} étape : **les tuteurs doivent être formés.**

Le tutorat n'est pas une mission dont on maîtrise les compétences parce que l'on est un bon professionnel par ailleurs. Faisant appel à des compétences spécifiques, il demande une formation spécifique. Cette formation, comme toute formation, doit obéir à un cahier des charges qui sera différent en fonction des contextes, des ambitions du tutorat et des pré-requis des futurs tuteurs.

Pour autant la qualification du tuteur devra toujours, peu ou prou, s'organiser autour des trois enjeux suivants :

- d'abord, comme on l'a vu, maîtriser l'expérience de ce que l'on doit transmettre. L'approfondissement d'un professionnalisme réel et transmissible (le savoir expérimental des pédagogues) doit être, s'il le faut, la première étape de la formation (on pourra y réinvestir utilement les démarches de la Validation des Acquis de l'Expérience).
- Ensuite, base de toute formation pédagogique, apprendre à passer du savoir-faire au savoir transmettre (c'est la base de toutes formations de tuteur, les cahiers des charges y font depuis longtemps référence et ses pédagogies sont largement maîtrisées ce qui ne veut pas dire qu'elles ne gagneraient pas quelquefois à être davantage performantes). C'est à ce niveau d'objectifs que doivent être distinguées pratiques de transmission et pratiques de médiation dans l'apprentissage.
- Enfin, acquérir ou développer « l'intelligence du contexte de travail » dans lequel tuteur et tutoré vont être amenés à agir (sauf si l'on souhaite se limiter à un strict tutorat de reproduction).

C'est d'évidence sur le premier et le dernier point que doivent porter les efforts de progrès de la formation des tuteurs alors même que le temps qui peut leur être consacré devient souvent difficile à trouver.

C'est autour de cet ensemble d'exigences que doivent s'élaborer et/ou se négocier les cahiers des charges, que ce soit au niveau des entreprises, de la branche ou des territoires (des régions quand elles souhaitent s'y impliquer).

Comme pour toute formation, c'est par leur contrôle et une évaluation régulière que l'on pourra apprécier la qualité, le respect du cahier de charges et surtout la contribution réelle des dispositifs à la réussite effective des tuteurs dans leur mission.

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

Exemples de bonnes pratiques :

- CMI-CMF : formation par une spécialiste des relations au travail : sensibilisation des salariés âgés au contact avec les plus jeunes, discussion des modalités de transmission des compétences
- VEOLIA ENVIRONNEMENT : compte tenu de l'ambition de sa politique de formation en alternance, ce groupe forme chaque année un nombre significatif de tuteurs dans ses quatre divisions (et pratiquement sur l'ensemble des régions). Dans ce cadre a été mise en place une procédure simple, respectueuse des délégations de ses responsables locaux, et en même temps soucieuse de l'homogénéité et de la qualité de ces formations. Cette procédure repose sur deux principes :
 - 1) l'élaboration concertée d'un cahier des charges au niveau central ;
 - 2) l'exigence contractuelle du respect de ce cahier des charges par les formateurs locaux.

Les seniors tuteurs, comme les autres, doivent eux aussi se former.

Cet impératif ressemble en première analyse à une évidence sauf que toutes les statistiques révèlent qu'en règle générale, plus ils le deviennent et moins les seniors se forment. Réduire cette contradiction est d'autant plus nécessaire que leur performance de tuteur doit s'appuyer sur un investissement souvent significatif de leur part, à la fois sur la mesure de leur expérience mais aussi sur leurs capacités à transmettre et accompagner des publics aux codes sociaux et culturels souvent éloignés des leurs.

Les branches et les OPCA, en particulier pour les PME, ont un rôle à jouer pour l'organisation de ces étapes préalables au tutorat.

Exemple de bonne pratique :

le dispositif « CAP tutorat » organisé par FORMAPAP²⁹ (OPCA des industries papetières)

Les entreprises du secteur de l'industrie papetière (production, transformation et distribution) sont largement confrontées à deux enjeux importants : faire face à l'impact de nombreux départs à la retraite et fidéliser les nouveaux salariés arrivant dans ce secteur. Le recours au tutorat est donc apparu comme une piste intéressante, non seulement lors de l'arrivée de nouveaux salariés mais aussi dans le cadre de mobilités internes (changements de poste), voire de diversification des fonctions de certains salariés (tutorat à la polyvalence).

Pour accompagner les entreprises du secteur dans la mise en œuvre de leurs dispositifs de tutorat, FORMAPAP a mis en place dès 2002 un dispositif, nommé « CAP tutorat ». Ce dispositif s'organise en trois temps qui visent chacun à créer les conditions nécessaires d'un tutorat réussi :

- 1^{er} temps : le diagnostic. Un salarié de l'OPCA se déplace dans l'entreprise intéressée par une expérience de tutorat afin d'identifier le contexte et les objectifs de l'entreprise d'une part et d'évaluer les besoins et les enjeux d'autre part. Cette phase permet notamment de repérer les compétences à transmettre et d'évaluer la pertinence du choix du tutorat pour aboutir aux résultats attendus.

- 2^{ème} temps : la sensibilisation. Cette 2^{ème} étape n'est déclenchée que lorsqu'il ressort de la 1^{ère} que le tutorat sera utile au regard des objectifs. Elle s'organise dans le cadre de réunions d'échanges avec les différents acteurs concernés au cours desquelles les « règles du jeu » du tutorat sont précisées (définition d'un « vocabulaire commun », mobilisation des acteurs du tutorat autour d'axes de progression, élaboration d'un programme de formation des tuteurs...).

²⁹ FORMAPAP compte 2300 entreprises adhérentes représentant 77000 salariés et collecte annuellement autour de 37M€.

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

- 3^{ème} temps : l'accompagnement. Une fois le dispositif mis en œuvre, l'OPCA peut intervenir à nouveau, notamment pour appuyer les entreprises dans la structuration de leur démarche et les aider dans l'élaboration de leurs outils.

b) Deuxième Principe : ENCADRER LA PRATIQUE DU TUTORAT

Inscrire le tutorat dans un « process » en définissant les différentes phases de son exercice. Pour cela, les entreprises ou leurs branches pourraient s'inspirer de pratiques déjà en usage. Nous en présentons les plus essentielles :

- Une « contractualisation » de l'activité tutorale par une « **lettre de mission** » précisant les attentes et contours exacts de la mission et en structurant sa mise en œuvre (objectifs, moyens mis à disposition durée, responsabilités respectives, temps disponibles). Le groupe Véolia Environnement fait signer de telles lettres de mission.
- Le « **temps tutoral** » et sa **reconnaissance** sont un enjeu important pour la qualité des missions des tuteurs. Il doit être évalué le plus objectivement possible pour bien prendre en compte les exigences de temps des activités tutorales. Il comprend à la fois les moments de la relation tuteuré/tuteur mais aussi ceux d'échanges avec la hiérarchie et les formateurs. Il n'est pas nécessairement spécifique et peut être intégré, pour partie dans l'activité quotidienne du tuteur, tout en restant toujours du temps de tutorat. Il gagne à être spécifié dans une évaluation nécessairement forfaitaire dans la lettre de mission évoquée plus haut.

Les décharges d'activité ou d'aménagements du temps de travail sont en revanche trop référencées à des contextes particuliers pour que l'on puisse les généraliser ou les préconiser a priori : elles se décident au niveau des entreprises ou de la branche.

- Des **points réguliers**, entre les acteurs concernés, dont la hiérarchie, sont indispensables. A titre d'exemple, un point à mi-parcours (au bout de 9 mois) est prévu pour les dispositifs de parrainage chez Bouygues immobilier. Dans l'entreprise de travaux publics NGE, des rendez-vous mensuels sont organisés. D'ailleurs, dans les dispositifs d'alternance, ces rendez-vous sont **systématiques, en particulier au retour des périodes de formation théorique. Ces rencontres** permettent d'évaluer régulièrement le dispositif, de faire le point sur ses forces et ses faiblesses et de le réorienter éventuellement afin d'en corriger les errements possibles. Cela constitue un gage essentiel de succès du tutorat en évitant notamment que le dispositif ne s'éloigne de ses objectifs initiaux.
- Pour accompagner les tuteurs tout au long de leur mission, plusieurs outils utiles sont mis en œuvre et méritent d'être systématisés :
 - un « **guide du tuteur** » comme dans certaines entreprises et branches professionnelles (« Force immobilier », institut de formation du groupe immobilier LAMY³⁰, EDF, Veolia et nombre d'autres). Ces guides permettent de formaliser, par exemple sous forme de « fiches-outils », les différentes étapes de la mission du tuteur et les modalités à mettre en œuvre. Ils accompagnent les tuteurs tout au long de leur mission et contribuent au quotidien au succès de leur activité.

³⁰ Le groupe LAMY est l'un des principaux acteurs du secteur immobilier. Il compte 4000 salariés et intervient notamment en matière de gestion de copropriétés, de gestion locative et de transactions.

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

- Un « **portail dédié** » ou « **site collaboratif** » au niveau de l'entreprise ou de la branche. Il permet de mettre à disposition des tuteurs, où qu'ils se trouvent sur le territoire, et par une simple consultation internet, les principes, les méthodes et les informations actualisées nécessaires à sa mission. Il peut offrir également des outils téléchargeables, un espace documentaire, voire un espace de communication avec ses homologues tuteurs (avec un mécanisme de questions/réponses, d'échanges d'informations...). Veolia Environnement, Bouygues Telecom et d'autres ont créé un tel outil pour la communauté de leurs tuteurs.
- Enfin, dans certains cas, il peut paraître utile de « **sécuriser les tuteurs** », par exemple en acceptant une hausse transitoire des malfaçons et/ou une baisse éventuelle de productivité. Cette tolérance doit être explicite pour libérer le tuteur de ses craintes.
- Le bon déroulement de la « chaîne de travail » du tutorat **implique le management et les fonctions RH**. Leur qualification, de ce fait, est nécessaire, a fortiori pour le cas de seniors tuteurs. Elle doit contribuer à un engagement responsable de leur part dans la signature de la lettre de mission et plus globalement pour une bonne prise en compte des enjeux du tutorat et de l'emploi des seniors.

c) Troisième Principe : RECONNAITRE LE TUTORAT

Le besoin de reconnaissance existe chez chacun, tuteur ou pas, et on dit qu'il s'accroît avec l'âge... Il est une source essentielle de motivation. Des dispositifs de reconnaissance doivent donc être réfléchis, construits et mis en œuvre. Les préconisations qui suivent, valables pour tout tuteur, le sont donc tout spécifiquement pour les seniors tuteurs.

Cette reconnaissance des tuteurs peut revêtir trois aspects. Elle peut être symbolique et institutionnelle, professionnelle et éventuellement pécuniaire.

- **La valorisation symbolique ou institutionnelle des tuteurs est importante.** Parmi les bonnes pratiques repérées, nous retenons :
 - le recours aux dispositifs de communication interne avec, par exemple, une « lettre des tuteurs » régulière (deux fois par an chez NGE par exemple) ;
 - l'organisation de « journées du tutorat » en présence des dirigeants, et éventuellement d'invités de marque, avec la mise en valeur des tuteurs (en pratique chez Dalkia, NGE ou CMI-MCF par exemple). Ces journées constituent des moments particulièrement appréciés des tuteurs.
 - La remise publique de récompenses symboliques (« tuteur de l'année »).
 - Le port de signes distinctifs (comme par exemple chez NGE le « macaron tuteur » porté sur les chantiers) constituent également des outils de valorisation, de motivation, voire de légitimation des tuteurs.
 - L'appartenance à l'ordre des tuteurs, comme cela est mis en œuvre par la FNTP (fédération nationale des travaux publics).
- **La reconnaissance professionnelle** est bien entendu également importante. Elle doit être le corollaire de pratiques tutorales réussies. Elle passe par leur prise en compte dans l'évaluation et la progression des salariés. Le tutorat doit être évoqué dans le cadre des entretiens annuels d'évaluation comme une mission à part entière participant de ce fait à l'évaluation globale du salarié. Les fonctions tutorales peuvent servir également de préparation à des fonctions d'encadrement ou de responsabilité, y compris en opportunité pour les seniors.
- **L'octroi d'une rémunération supplémentaire** (sous la forme d'une prime forfaitaire versée en début, en cours ou en fin de tutorat, d'une prime variable...) peut être envisagé comme élément de valorisation (comme CMI-CMF avec le versement d'une prime forfaitaire en début de dispositif, ou NGE en cours de dispositif). On observera cependant que cette forme de

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

reconnaissance et de valorisation du tuteur ne constitue pas, pour nombre de nos interlocuteurs, « la » mesure incitative essentielle. Quand elle est réclamée, elle constitue bien souvent la manifestation d'un besoin de reconnaissance de l'activité tutorale au titre d'une activité professionnelle « comme les autres » et de ce fait identifiée, donc rémunérée.

Ces différentes modalités de reconnaissance peuvent être organisées au niveau de l'entreprise, bien évidemment, mais aussi au niveau de la branche, voire des territoires, notamment au bénéfice des tuteurs de PME et de TPE. Les différents acteurs impliqués dans la vie économique (collectivités territoriales, dont les conseils régionaux, organismes consulaires...) pourraient ainsi contribuer à cette reconnaissance. Des journées régionales ou départementales de tuteurs auraient un impact appréciable, aussi bien pour les tuteurs eux-mêmes que pour leur environnement.

3.2.3 Organiser le tutorat spécifique « d'héritage »

Nous invitons l'Etat et les partenaires sociaux à réfléchir à cette forme de tutorat telle que présentée plus haut (Cf. 3.1.3) autour des principes suivants :

- un choix des seniors ayant à transmettre, autour des critères suivants : porteurs de ressources rares ou spécifiques, ayant un professionnalisme individuel significatif et reconnu ou un savoir-faire non transmissible autrement que de personne à personne ;
- un travail préalable pour penser, organiser le process et qualifier le senior à son système de transmission ;
- un « choix de l'héritier », condition indispensable à la logique même de l'héritage, qui doit procéder d'une négociation entre le senior, sa hiérarchie et la DRH (ou la direction de l'entreprise dans les PME-TPE) dans une logique de cooptation ;
- un contrat de transmission, matérialisé par une lettre de mission spécifique, organisé dans une durée raisonnable pour que sa mise en œuvre soit effective et réaliste par exemple entre un an et six mois avant le départ à la retraite ;
- enfin, un système de reconnaissance qui s'intéresserait et sanctionnerait l'effectivité de la transmission du senior vers l'héritier sous forme d'une « certification du transfert de l'héritage professionnel » sous des formes qui peuvent être variables selon les cultures des organisations.

Pour être identifié en tant que tel, ce tutorat gagnerait à être reconnu par un label spécifique qui permettrait à travers les branches et les OPCA d'en promouvoir et d'en récompenser la mise en œuvre.

3.3 DEVELOPPER UN CADRE INSTITUTIONNEL FAVORISANT

3.3.1 Valoriser l'image professionnelle des seniors et du tutorat

Au-delà des mesures concrètes qui pourront être prises pour faciliter l'exercice de fonctions tutorales par les seniors, il convient de contribuer plus globalement au développement d'un environnement général favorisant.

Cela passe essentiellement par la nécessité de diffuser au niveau de l'ensemble de la société le message selon lequel la plupart des seniors ont et vont avoir encore davantage une place indiscutable et productive dans notre économie. Concrètement, cette préconisation suppose de poursuivre, voire

d'intensifier les campagnes de communication en faveur de la valorisation des seniors engagée notamment dans le cadre du plan senior 2006-2010.

De la même façon que l'image des seniors doit être valorisée, celle du tutorat doit être améliorée. En particulier, il serait nécessaire de sortir des clichés habituels d'un tutorat réservé aux seules fonctions manuelles et, pour ce qui concerne les seniors tuteurs, au seul tutorat de reproduction. Il serait au contraire opportun de souligner la grande diversité des missions tutorales.

Sur ces deux points, on ne peut que souhaiter le renforcement des dispositifs de communication institutionnelle en faveur des seniors et de leur emploi et d'y associer la valorisation du tutorat.

3.3.2 Reconnaître les tuteurs

La reconnaissance des tuteurs est nécessaire pour pouvoir les distinguer et les valoriser, mais aussi pour faciliter et structurer les éventuelles politiques publiques en leur faveur. Cette reconnaissance peut passer par un simple label. Elle pourrait toutefois être facilitée par l'existence d'un véritable titre de tuteur.

D'UN LABEL RECONNAISSANT DES PRATIQUES TUTORALES REUSSIES ...

A l'image de ce qui a été organisé par l'Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie (ACFCI) avec un groupe de grandes entreprises (Auchan, Air France, Disney, Flo, Veolia, La Poste...), il pourrait être imaginé une généralisation des référentiels de compétences attachés à la fonction de tuteur pour savoir en sanctionner l'exercice par un dispositif de certification.

Tel qu'il fonctionne dans l'exemple évoqué, ce dispositif permet à toute personne intervenant dans l'entreprise pour transmettre des savoirs, pour accompagner un stagiaire ou un nouvel embauché, de se voir reconnaître son expérience de tuteur. La reconnaissance de cette expérience se matérialise dans un premier temps par l'existence d'une « certification de compétences en entreprise » (CCE) puis ensuite, éventuellement, par l'attribution d'un titre consulaire de tuteur.

Présentation succincte du dispositif mis en place par l'ACFCI et plusieurs grandes entreprises

Le dispositif d'accompagnement de la professionnalisation et de la valorisation du tutorat se compose des éléments suivants :

- une offre de formation/sensibilisation au rôle de tuteur (de 1 à 3 jours) avec mise à disposition de nombreux outils (kit pédagogique : supports de formation, outils d'animation, classeur tuteur...) ;
- une offre de 2 certifications de compétences en entreprise (CCE) : « exercer le rôle de tuteur » et « exercer le rôle de tuteur de tuteurs en entreprise ». Pour certifier les compétences des individus, le dispositif s'est inspiré du NVQ britannique et a permis d'aboutir à la création d'un « certificat de compétences ». Le certificat est délivré par l'AFAQ/AFNOR. 200 CCE ont été délivrés entre janvier et septembre 2008;
- la création et la délivrance d'un titre consulaire de tuteur en entreprise : délivré par l'ACFCI à l'issue d'une double évaluation le CCE tuteur de tuteur plus un jury.

... A DES MODALITES GENERALISEES DE RECONNAISSANCE

Plusieurs pistes sont envisageables s'agissant de l'instauration d'un véritable titre de tuteur.

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

Une première hypothèse, serait la création d'un CQP de tuteur au niveau des branches. Elle ne nous semble pas satisfaisante. Cette option conduirait, en effet, à reconnaître au niveau de la seule branche professionnelle une fonction qui, par nature, est transversale.

Une autre hypothèse, plus ambitieuse, consisterait à faire reconnaître le titre de tuteur dans l'ordre des titres et diplômes. Une telle reconnaissance semble actuellement se heurter (du point de vue de la logique des RNCP) au fait que le système est construit autour de la notion de métier et de niveau et non pas de compétence. Or exercer des fonctions de tuteur n'est pas un métier en soi et n'est pas rattachable à un niveau en particulier.

Troisième hypothèse, le titre de « tuteur confirmé » pourrait être inscrit dans le code du travail, de la même façon qu'il existe actuellement un titre de « maître d'apprentissage confirmé » (à l'article R.6223-25 du code du travail) en prévoyant qu'il serait possible d'en faire usage pour le tutorat senior. Dans cette logique, le titre de maître d'apprentissage confirmé deviendrait l'une des déclinaisons possibles du titre de tuteur confirmé.

Pour ce qui nous concerne, nous préconisons plutôt une double démarche :

- **donner un nom générique (« tuteur »)**, quelle qu'en soit la forme et la modalité juridique, à **tous ceux qui exercent une mission de tutorat, en respectant toutefois les spécificités utiles liées** aux caractéristiques propres à certaines situations (exemple : « tuteur d'apprentissage » au lieu de « maître d'apprentissage »). Cette démarche aurait pour avantage de clarifier les pratiques actuelles et donc de les rendre plus identifiables. Par ailleurs, obtenir par une seule appellation une « masse critique » de pratiques contribuerait à une image plus forte du tutorat dans la société et permettrait de mieux valoriser sa place essentielle dans le développement des compétences professionnelles. En outre, cela simplifierait l'engagement des pouvoirs publics en faveur du tutorat en identifiant de manière plus juste les publics concernés (par exemple pour son financement ou pour amplifier et simplifier le tutorat senior).
- Reconnaître par la négociation au niveau interprofessionnel une qualification de tuteur sanctionnant des pratiques réussies. Cette reconnaissance permettrait de rendre imputable les coûts de cette démarche sur le plan de formation. Pour éviter d'éventuelles dérives, l'engagement interprofessionnel devrait préciser par un cahier des charges les modalités et les exigences de cette reconnaissance.

Il convient de préciser que, quelle que soit la solution finalement retenue, le titre ou la qualification de tuteur ne doit pas être délivré « a priori », à l'issue d'une formation purement théorique, mais qu'il doit sanctionner une expérience réussie de tutorat.

3.3.3 Faciliter le tutorat des retraités dans certains cas spécifiques

Dans notre esprit, nous ne voyons pas a priori d'intérêt à promouvoir des dispositifs concurrents à l'emploi des seniors actifs au bénéfice de seniors en retraite revenant en activité en tant que tuteurs.

Cependant, dans certaines situations (souvent à des moments critiques ou très problématiques) des entreprises peuvent avoir besoin de faire appel à d'anciens salariés partis à la retraite pour y exercer ponctuellement des activités tutorales. Pour ces personnes, sous réserve qu'elles remplissent les conditions nécessaires³¹, le recours au mécanisme de cumul emploi-retraite pourrait éventuellement être envisagé et les coûts des formations nécessaires à l'actualisation de leur qualification tutorale relever alors du plan de formation.

³¹ Notamment les conditions en termes d'âge et de nombre de trimestres cotisés.

LE FIGARO · fr

«Les seniors ne sont pas forcément de bons tuteurs»

Par [Marie Bartnik](#)
Publié le 12/10/2012 à 10:26



Le tutorat requiert du temps et de la préparation.

INTERVIEW - Les accords seniors, puis le contrat de génération encouragent la pratique du tutorat. Mais, selon Bernard Masingue, auteur d'un rapport remis en 2009 sur le sujet, expert chez Entreprise & Personnel et ancien directeur de la formation chez Veolia, les seniors ne sont pas les plus indiqués pour encadrer les jeunes arrivés.

Les seniors font-ils de bons tuteurs?

Pas forcément. Un tuteur doit être choisi en fonction de sa capacité à accompagner un nouvel arrivé dans l'entreprise, pas en fonction de son âge. L'idée selon laquelle les seniors sont des tuteurs naturels est une fausse évidence. Les tuteurs déjà en place dans les entreprises sont d'ailleurs majoritairement des «médians», c'est-à-dire des salariés qui ont autour de 40 ans, plutôt que des seniors.

Comment expliquer cela?

Les plus de 55 ans sont sous-représentés sur le marché du travail, c'est un élément d'explication. Le phénomène est particulièrement marqué dans certains secteurs, comme l'informatique ou les télécommunications. Les savoirs, en plus, y changent très vite. Quand il y en a, les seniors n'y sont donc pas les plus à même de former les nouveaux arrivés. Et de façon plus générale, les jeunes peuvent préférer être accompagnés par un salarié un peu plus âgé qu'eux seulement, qui a une vision de l'avenir de leur métier plus précise que les seniors.

Dans quels cas le tutorat d'un senior sur un junior fonctionne-t-il?

Dans certains secteurs très pointus, les savoirs sont menacés de disparition par les départs en retraite. C'est le cas de la tuyauterie nucléaire, ce ne l'est pas dans le notariat par exemple. Dans le BTP, confronté au vieillissement de ses actifs et à la nécessité d'attirer des jeunes, la transmission des savoirs par les seniors y a été développée depuis longtemps. Ceux des petites entreprises sont souvent de bons tuteurs, mais justement parce qu'ils cumulent les responsabilités, ils n'ont guère de temps à consacrer au tutorat.

Existe-t-il des critères de réussite?

Le tutorat requiert du temps et de la préparation. Quel que soit le secteur, il faut que l'entreprise ait dégagé du temps au senior pour qu'il s'y consacre. Le senior tuteur doit être motivé et savoir quoi et comment transmettre. Mais le «senior moyen» n'existe pas. La santé de l'individu, la réussite de sa carrière, le degré d'actualisation de ses connaissances: tout cela entre en ligne de compte. Il n'y a pas de lien automatique entre le fait d'être un senior et tuteur.



CAIRN.INFO

Chercher, repérer, avancer.

D'AUTRES FRONTIÈRES POUR LA SOCIOLOGIE DE LA FORMATION ?

Bernard Masingue

L'Harmattan | *Savoirs*

2007/3 - n° 15
pages 69 à 71

ISSN 1763-4229

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-3-page-69.htm>

Pour citer cet article :

Masingue Bernard, « D'autres frontières pour la sociologie de la formation ? », *Savoirs*, 2007/3 n° 15, p. 69-71. DOI : 10.3917/savo.015.0069

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

D'autres frontières pour la sociologie de la formation ?

Bernard MASINGUE

Directeur de la formation du groupe Véolia

À la lecture de ce document je ne suis toujours pas apte à savoir s'il existe une sociologie de la formation, par contre je sais encore davantage que la formation des adultes repose sur des réalités sociologiques que j'ai personnellement été heureux de pouvoir relire. D'abord pour m'en confirmer le caractère permanent... et me convaincre (sans difficulté !) qu'il est plus que jamais nécessaire de les dire, les redire, les mettre en évidence, les démontrer, et de populariser des concepts des idées aussi essentielles et permanentes que :

- la classification de Dubar : 1) l'éducation des adultes comme demande individuelle de « promotion sociale » ; 2) la formation professionnelle continue comme outil de gestion du marché interne du travail ; 3) la formation des jeunes chômeurs et les problématiques de l'insertion/transition professionnelle et sociale ; même si (et surtout si) l'émergence de nouvelles pratiques peut engendrer la création de nouvelles catégories (autour de la question de l'employabilité et de l'ingénierie du parcours professionnel, point sur lequel je reviendrai).

- l'inégalité d'accès à la formation qui loin de s'effacer s'affirme par le fait même que la réalité sociale de l'époque n'est pas à la réduction des inégalités mais à la recherche de la performance.

- la formation davantage comme une modalité pour accompagner et/ou sanctionner une promotion qu'une modalité pour accéder à une promotion professionnelle. Et les exceptions ne servent, là encore, qu'à confirmer la règle... (la « panne » de la promotion professionnelle n'est pas un phénomène de formation : la réduction des formations professionnelles promotionnelles n'est qu'un indicateur supplémentaire de la panne de « l'ascenseur social »).

- moins les salariés se forment moins ils ont envie de se former : il s'agit d'un phénomène classique d'appétence qui n'est absolument pas spécifique à la formation : moins je vais au cinéma moins j'ai envie d'y aller ; idem pour le sport, le musée, le théâtre, la lecture ou la sexualité... Par contre ce phénomène engendre une demande sociale (et économique !) pour faire rentrer

dans les dispositifs de formation ceux qui en ont besoin même s'ils n'en ont pas envie.

Pour autant, au-delà de ces constats, dont je répète qu'ils me paraissent essentiels, j'aurais envie que la sociologie (et donc les sociologues) s'intéressent et étudient d'autres paramètres qui, de mon point de vue, influencent grandement les pratiques et les coutumes de la formation professionnelle des adultes. Ils résultent d'un constat évident : depuis 1971 la formation professionnelle des adultes est devenue un secteur professionnel autonome et relativement important générant un marché de plusieurs millions d'Euros de « chiffre d'affaires » et cette économie nouvelle de la formation a créé un « système de l'offre » ne résultant pas seulement de la demande mais aussi de stratégies des acteurs de l'offre nécessairement au service de leurs intérêts ou de leurs ambitions. Aussi, dans ce marché, la montée en puissance de certains de ces protagonistes et le déclin de certains autres me semblent largement mériter le regard et le travail des sociologues des années 2000. Sans vouloir jouer ce sociologue que je ne suis pas, je voudrais cependant, pour fournir des pistes de travail, illustrer ma conviction par quelques repères :

1) L'économie de la formation, à son origine, avait de fortes analogies avec l'économie du secteur de la santé. Les producteurs de formation pouvaient, en effet, se catégoriser en trois groupes distincts : a) un service public puissant capable de faire les investissements nécessaires et de donner le « la » tout en assurant une fonction de recherche pour préparer l'avenir : dans le secteur de la santé, ce sont les hôpitaux et les CHU qui s'en chargent. Pour la formation c'était le rôle de l'Éducation nationale et aussi de l'Afpa, outil du ministère du Travail. b) un secteur associatif très actif, éparpillé sur les territoires et donc proche des variétés de situations sociales, riches de l'engagement de ses adhérents, militants et responsables jouant à la fois un rôle de pionniers, d'innovateurs, d'incitateurs, de « poils à gratter » pour les décideurs et capables d'une réactivité avec laquelle, bien sûr, un service public institutionnel ne peut rivaliser ; de surcroît, ils agissaient pour des finalités liées à leurs missions et donc fondamentalement non lucratives... et enfin c) un secteur marchand classique s'adressant à un marché, cherchant la satisfaction du client par des actions ciblées grâce à un marketing plus ou moins structuré, et tout cela classiquement au service d'une bonne rémunération, immédiate ou différée, de l'actionnaire (souvent d'ailleurs créateur de l'entreprise). Cette organisation de l'offre de formation en trois secteurs distincts et somme toute complémentaires avait, en fait, le gros avantage de pouvoir disposer d'une offre variée capable d'apporter les réponses attendues par les uns et par les autres et de faire évoluer le système

car les carences des uns pouvaient être corrigées par les point forts des autres... Je crois malheureusement que cette organisation économique est révolue. Et cela pour des raisons diverses qu'il serait utile d'approfondir parce qu'elles me semblent pouvoir illustrer parfaitement les évolutions vécues, en cours et à venir. En fait, pour des raisons plurielles, le secteur marchand s'est retrouvé le plus à l'aise et le plus disponible pour développer le « marché » de la formation, le faire croître, le structurer. Or, si bien sûr, il n'est pas question pour moi de vouloir mettre en cause la qualité de l'offre de formation du secteur marchand au seul prétexte qu'il serait marchand, il est par contre indispensable de se rappeler que tout marché ne peut, par nature, s'intéresser à la demande que quand celle-ci est solvable. Cependant les demandes sociales, et donc les demandes de formations, ne sont pas toutes des demandes solvables.

2) Or un enjeu de plus en plus pressant est venu interroger l'offre de formation : faute de savoir trouver « l'impossible relation emploi-formation » (pour reprendre le titre célèbre d'un ouvrage des années 1990), les exigences des nouvelles organisations de notre économie moderne imposent aux salariés et à leurs employeurs de se poser de manière permanente tout au long de la vie professionnelle la question du maintien et du développement de ce que l'on a appelé « l'employabilité » c'est-à-dire la capacité d'une personne à conserver, renforcer ou redéployer sa capacité à être employable par le marché du travail (que celui-ci soit interne ou externe à sa structure d'appartenance)... Et, là, dans cet enjeu maintenant majeur, le marché actuel de l'offre de formation n'est pas très en phase : maintenir et développer l'employabilité impose une démarche d'action s'appuyant sur un triptyque : « orientation/formation/validation ». Sans développer le sujet, observons cependant que l'évolution du marché de la formation n'est capable aujourd'hui de ne financer que la partie formation de ce triptyque. Là aussi le sociologue devrait pouvoir nous aider à mieux comprendre et donc faciliter les actions correctives.

3) Enfin je ne voudrais pas conclure mon propos sans signaler deux faits tout à fait illustratifs des phénomènes en cours : a) la régionalisation de l'Afpa qui vient sanctionner le retrait de l'État au profit des territoires pour conduire une politique active et incitative de formation et 2) l'introduction en bourse, pour la première fois, d'une entreprise de formation (DEMOS) : mieux que cet événement, pourrait manifester l'entrée de la formation dans le rang d'une économie des services au même titre que les SSII, le consulting ou le facility-management.

■ **Analyses et points de vue complémentaires..... pp. 28-93**

- Les paradoxes de la transmission et de l'apprentissage dans un monde radicalement incertain

Jean-François Ballay, *Site web Revue Telescope* (www.telescope.enap.ca), décembre 2010

- Une démarche pour le transfert intergénérationnel des savoirs

Jean-Louis Ermine, *Site web Revue Telescope* (www.telescope.enap.ca), décembre 2010

- La transmission des savoirs et des compétences, enjeu du contrat de génération

JM. Luttringer et JP Willems, *Site web JML Conseil* (www.jml-conseil.fr), décembre 2012

- Contrat de génération : où en sont les négociations ?

Anne Bariet, *Site web Actuel RH* (www.actuel-rh.fr), septembre 2013

- Le contrat de génération pour ou contre ?

Véronique Châtel, *L'express Hors Série n°22*, avril 2013

- Le contrat de génération devrait modifier les pratiques de tutorat en entreprise

Anne Rodier, *Site web Le Monde* (www.lemonde.fr), février 2013

- Le tutorat une fausse bonne idée ?

Nathalie Alonso, *L'express Hors Série n°22*, avril 2013

- Comment choisir sa seconde partie de carrière ?

Site web L'Express (www.lexpress.fr), avril 2010

LES PARADOXES DE LA TRANSMISSION ET DE L'APPRENTISSAGE DANS UN MONDE RADICALEMENT INCERTAIN

Par **Jean-François Ballay**, Expert en économie des connaissances, management et formation, France • jean-francois.ballay@edf.fr

RÉSUMÉ Les questions de transmission et d'apprentissage sont d'une actualité brûlante et paradoxale. D'un côté, les grandes transformations de notre monde supposent un renouvellement accéléré des savoirs et des compétences, tandis que de l'autre ces changements ne peuvent être viables sans un minimum de continuité entre les générations. Une société qui rompt cet équilibre fragile, mais vital, entre changement et continuité se trouve dans un « régime d'incertitude radicale » et subit des crises majeures. Dans ces conditions, la dimension cognitive du travail – prise de façon large, à travers les processus de création, de décision, de coopération, d'apprentissage et de transmission – s'est considérablement modifiée en une génération et elle mérite d'être analysée au vu d'enjeux qui sont non seulement sociaux et économiques, mais aussi éthiques et anthropologiques. Telle est l'approche proposée ici, qui m'amènera à réinterroger la notion équivoque de « valeur(s) » qui est aujourd'hui au cœur de ces problèmes.

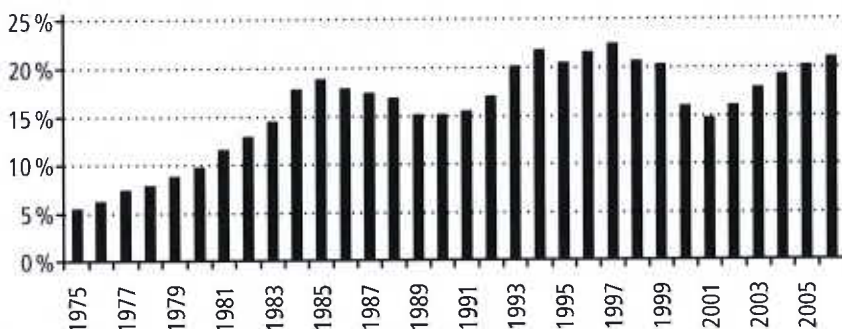
ABSTRACT The burning questions surrounding learning and knowledge transfer are, at the same time, fraught with paradox. On the one hand, the waves of change currently engulfing our world presuppose the accelerated renewal of knowledge and skills; on the other hand, such transformations cannot be viable unless there is a minimum of continuity from one generation to the next. A society that upsets this fragile yet vital balance between change and continuity will become immersed in a "regime of radical uncertainty" and will undergo a series of major crises. Against this backdrop, the cognitive dimension of labour – grasped in a general way, through processes of creation, decision-making, cooperation, learning and transfer – has, in the space of a generation, been considerably modified and, for this reason, warrants analysis in view of the social, economic, ethical and anthropological issues involved. On the basis of such an approach, I have been prompted to throw into question the ambiguous notion of "value(s)" that are at the heart of these problems.

Pour citer cet article : Ballay, J.-F. (2010). « Paradoxes de la transmission et de l'apprentissage dans un monde radicalement incertain », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 1-20.

■ L'ACTUALITÉ DE LA TRANSMISSION ET L'INACTUALITÉ DE L'ESPÉRANCE

La question de la transmission intergénérationnelle se pose d'une façon inouïe dans l'histoire du monde moderne : c'est sans doute la première fois que les nouvelles générations trouvent devant elles aussi peu de perspectives alors même que leurs aînées avaient bénéficié d'un progrès social sans précédent. Le chômage des jeunes s'est installé durablement en France depuis les années 1980, comme le montre le schéma ci-après (INSEE, 2008). On peut imaginer les impacts psychologiques de ce phénomène, si l'on ajoute que le taux de chômage des jeunes sortis de l'école depuis moins de douze mois est passé de 6 % à la fin des années 1960 à 35 % à la fin des années 1990 (cité par Chauvel, 2006). Le chômage des jeunes en âge de s'insérer dans la société a donc pris une ampleur inquiétante et cela provoque, selon certains observateurs, un sentiment croissant de « trahison » envers les nouvelles générations (Chauvel, 2006).

SCHEMA 1 : LES TAUX DE CHÔMAGE DES JEUNES DE 20 À 24 ANS EN FRANCE



Source : Institut national de la statistique et des études économiques (2008)

Le non-renouvellement des anciens par les jeunes semble désormais une donnée structurelle du monde du travail, qui touche particulièrement la fonction publique. Aujourd'hui, sur les continents européen comme américain, les institutions nationales et internationales ne quittent pas des yeux l'objectif majeur de restriction des dépenses publiques. Que ce soit dans les domaines de la santé, de l'éducation, de la recherche, de la justice, de l'administration, le souci de réduction des dépenses et d'évaluation à court terme des résultats est désormais omniprésent, comme dans les secteurs privés, avec quelques décennies de décalage.

Cette « fatalité » du chômage de masse, qui s'est installée depuis un quart de siècle, était censée s'accompagner d'un « progrès » par les vertus de l'innovation technique et de la croissance. Les crises étaient interprétées comme des transitions pénibles dans les « cycles économiques » et le processus de « destruction créatrice » devait déboucher sur des lendemains meilleurs (Schumpeter, 1911). Mais ces explications paraissent de plus en plus décalées de la réalité vécue par les « classes laborieuses ». Où est le progrès, dans un monde où la confiance et l'espérance sont de plus en plus « inactuelles » ? La multiplication des enquêtes sur les « valeurs des jeunes » traduit une réelle inquiétude sociétale à ce sujet (Bigot, 2007).

Les révolutions techniques et économiques précédentes avaient déjà induit, comme l'analysait Marx, une prolétarianisation massive de la société, en dépossédant les individus de leurs savoirs (transmis de génération en génération) pour les transférer dans les machines. Depuis le Moyen Âge jusqu'à l'essor du monde industriel au XIX^e siècle, des périodes de changements considérables ont déjà eu cours, durant lesquelles des processus de destruction des valeurs et de paupérisation se sont produits, ainsi que le soulignait l'un des plus grands économistes du siècle passé : « Au cœur de la révolution industrielle du XVIII^e siècle, on constate une amélioration presque miraculeuse des instruments de production, accompagnée d'une dislocation catastrophique de la vie du peuple » (Polanyi, 1944, p. 59).

Malgré tout, ces sociétés ont globalement donné l'impression aux différentes générations qui se succédaient qu'un progrès d'ensemble était à l'œuvre. Cette

idéologie du progrès s'est développée au XVIII^e siècle dans tous les domaines : social, philosophique, politique, littéraire, économique. Au XX^e siècle, elle a été sérieusement mise à mal, mais son déclin a été en quelque sorte recouvert par un autre phénomène : la consommation de masse. À la perspective, qui jusqu'alors se figurait sous la forme du « dessein de la providence » (Smith, 1776), s'est substitué un « mythe de l'individu » (Benasayag, 1998) prétendument autonome et soumis à la double logique du désir et de l'intérêt. Le salarié du début du III^e millénaire se résout à vivre dans la peur du chômage et dans la pression continue qu'impose la compétition économique, dans la mesure où il espère trouver refuge à l'extérieur du travail, dans ce qu'il nomme souvent « la vraie vie ».

Mais avec l'arrivée, aussi soudaine que prévisible, de la crise économique planétaire depuis l'été 2007, il semble bien qu'une alerte sans précédent se soit fait entendre. Le sentiment de nous trouver face à un « rendez-vous de l'histoire » s'est installé. En effet, il ne s'agit pas d'une simple crise économique appelant quelques ajustements des modes de régulation des marchés (Carroué, 2009). Ceux-ci sont visiblement déjà réinvestis par l'appétit du gain à court terme, d'autant que les acteurs de la finance internationale ont désormais la preuve que les États n'ont pas d'autre recours que de transférer à l'ensemble des populations les destructions de valeurs occasionnées par la spéculation et la prise de risques exponentielle.

Il paraît superflu d'insister davantage sur ces phénomènes qui singularisent notre période actuelle. Il me semble pourtant indispensable de partir de ce cadre très global pour aborder la question de la transmission, car cet horizon ne peut qu'affecter le sens que chacun tente de trouver au monde dans lequel il évolue. Éluder ces dimensions à propos de la question de la transmission intergénérationnelle revient à réduire celle-ci à un problème technique de gestion des ressources humaines.

Peut-on se contenter d'une telle réduction ? En un sens, c'est ce que nous sommes enclins à faire au jour le jour, contraints par des « réalités » gestionnaires de plus en plus incompatibles avec... la réalité sociale. L'homme contemporain a pris l'habitude de séparer la sphère de son travail quotidien, qui obéit à la rationalité instrumentale, de la grande sphère externe du « monde » dont lui parviennent les images à travers les écrans de télévision et d'ordinateur. Cette situation schizophrénique peut l'amener à se préoccuper de préserver ses « précieux » savoirs et savoir-faire... alors même qu'il constate chaque jour que ses propres enfants, malgré des années d'études supérieures, peinent à trouver un emploi...

C'est ainsi que, dans la fonction publique, l'État français se préoccupe de la transmission des savoirs, comme en atteste le *Guide méthodologique* :

De nombreuses organisations, dont la fonction publique, font actuellement face à de massifs départs à la retraite. Le phénomène sera constant au cours des prochaines années. Or, les personnes qui quittent les organisations, particulièrement lors de la prise de la retraite, sont expérimentées, possèdent souvent une expertise de pointe et ont mémorisé une somme importante de connaissances, tant explicites que tacites. Il s'agit là d'une richesse dont les organisations ne peuvent se passer sans risques, cette perte de savoirs et de savoir-faire pouvant être un facteur important de perte de qualité pour le service public (DGAFF, 2007, p. 5).

La préoccupation des pouvoirs publics reflète celle des employés sur le terrain qui, soucieux de continuer à bien faire leur métier, se préoccupent en effet, dans bien des cas, d'« assurer une continuité dans le traitement des dossiers et dans la conservation des savoirs à la suite du départ d'un agent » (DGAFF, 2007, p. 5).

Dans le même temps, avec les récentes réformes des régimes de retraite aujourd'hui en France, une tendance contradictoire (en apparence) cherche à s'imposer : le rallongement de la durée de vie au travail. La France est d'ailleurs régulièrement pointée comme l'un des « cancrs » de l'Union européenne sur le chapitre de l'emploi des séniors (Masingue, 2009). Ce à quoi le gouvernement Sarkozy-Fillon a voulu remédier. Ainsi, le système législatif qui encadre les régimes de retraite et l'accompagnement des salariés dans la « seconde partie de leur carrière » conduit à mettre en place des mesures organisationnelles et financières qui sont négociées, au sein de chaque branche professionnelle, entre les différents partenaires sociaux.

Globalement, on considère de ce fait, en première hypothèse, que ce qui avait été annoncé comme la grande « vague de départs des baby-boomers » sera étalé dans le temps, atténuant ainsi les risques de voir, ici ou là, disparaître brutalement des savoir-faire détenus par les anciens. Cela laisse donc, en principe, une marge et des degrés d'action dans un certain nombre de contextes. Mais l'essentiel est-il dans ces aspects conjoncturels ?

N'y a-t-il pas un curieux paradoxe à voir les entreprises si inquiètes de préserver une richesse d'expériences et de savoirs qu'elles n'ont eu de cesse de détruire de façon systématique, par les moyens qui ont contribué à augmenter la productivité ? Quel sens y a-t-il à vouloir transmettre des savoirs dans une société qui a perdu tout repère et ne croit plus en l'avenir ?

■ L'EXPÉRIENCE A-T-ELLE ENCORE UNE VALEUR ?

Pendant des siècles la notion de transmission a été cohérente et congruente avec les valeurs sociales et les formes de production. L'idée de transmettre était intrinsèquement liée à la pratique d'un « métier », voire d'un « art », auquel étaient associées des valeurs comme celle de la « belle ouvrage ». Avec le processus de rationalisation du travail qui a commencé à se généraliser au début du siècle passé, la notion de métier, même si elle n'a jamais disparu des ateliers, a fait place à celle d'« emploi ». Dans le même temps, le « savoir-faire », considéré comme une habileté transmise de maître à disciple, faisait place, du point de vue des instances de direction, à celles de « qualifications » dans les années 1960-1970, puis de « compétences » à partir des années 1980.

L'expérience, quant à elle, si elle a encore du sens pour certains, est dorénavant une notion problématique. Au-delà de la valeur symbolique que l'on peut lui attribuer, la possibilité pour un individu de s'émanciper dans une pratique, dans un métier, dans un parcours de vie est mise en doute. L'informatisation des activités de services a abouti en une génération à ce que l'expérience des salariés soit de moins en moins considérée comme un atout (Bellini, 2005 ; Delay et Huyez, 2006). Le management par processus et l'externalisation des modes de production (Gaulejac, 2005) tendent même à annuler la réalité de l'expérience, en transférant le savoir-faire des individus dans les processus et les ordinateurs.

Les systèmes qualité et la généralisation des progiciels de gestion intégrée sont-ils compatibles avec une transmission des savoirs? Quels types d'apprentissages supposent-ils? Et quelles potentialités d'autonomie devraient en résulter? Quel sens y a-t-il à attendre des « séniors » qu'ils consacrent du temps à une activité de transmission quand leur expérience a perdu une grande part de sa valeur? Quelles connaissances faut-il transmettre malgré tout? Ce sont des questions qui ne vont pas de soi (j'y reviendrai plus loin), sauf à se contenter de transmettre simplement la mémoire documentaire des procédures et des bases de données.

Or il existe encore des travailleurs-créateurs qui détiennent une expérience et exercent leur métier avec un talent singulier relevant plus d'un « art » que d'une simple « compétence ». Ces cas sont-ils des exceptions qui bientôt disparaîtront de toute forme d'organisation économique? Mais dans ce cas, pourquoi s'intéresse-t-on, un peu partout, à ce qu'on dénomme des « compétences clés », sans trop savoir comment les définir?

Ce n'est pas un mince paradoxe que de voir, depuis quelques années, le vif regain d'intérêt pour les pratiques de compagnonnage. Il suffit toutefois de connaître un peu le terrain des entreprises pour savoir que la tradition du compagnonnage n'a en fait jamais été perdue tout à fait. Un peu partout, dans les équipes, les « anciens » ont continué, de façon informelle et spontanée (sans doute parce que leur travail leur tient à cœur), à prendre en charge les nouveaux embauchés pour les aider à s'intégrer et à apprendre sur le tas. Et ce n'est pas sans une certaine amertume qu'ils voient arriver de « nouvelles » dispositions réglementaires concernant l'apprentissage et le tutorat qui semblent ignorer les pratiques existantes.

Ces paradoxes n'empêchent pas les logiques contradictoires de se déployer. Ce sont les salariés qui font les frais de ces contradictions, et ce, du bas au sommet de l'échelle sociale, car tout le monde y fait face, peu importe son rang (Gollac, 2005). Depuis une vingtaine d'années, les managers sont aux premières lignes. Dès lors, ils sont les principaux expérimentateurs de la schizophrénie ambiante et vivent de plus en plus de situations de stress (Cousin et Boussard, 2008).

Il est contradictoire, en pratique, de concilier les logiques de rationalisation, d'optimisation et de gestion avec celles de développement des compétences, d'apprentissage et de transmission. En fait, la plupart des managers de proximité n'y parviennent pas. Ils tentent, dans bien des cas, de préserver l'essentiel c'est-à-dire l'esprit d'équipe, le sentiment d'appartenance à ce qu'on continue à appeler le « métier » et, de façon générale, une certaine qualité de la relation, car c'est en tout état de cause le noyau vital du monde du travail. D'où l'afflux de demandes de *coaching* ces dernières années de la part des gestionnaires, pour les accompagner individuellement dans leurs problèmes et collectivement dans leur pratique du management et du changement.

■ L'ACTIVITÉ COGNITIVE DANS UN MONDE INCERTAIN

Les problématiques de transmission et de renouvellement des compétences sont donc, dans la crise profonde que traverse notre époque, l'objet de paradoxes qui sont liés à plusieurs grandes caractéristiques anthropologiques de ce monde : la compétition généralisée, l'individualisme et l'incertitude radicale.

Ces phénomènes sont analysés par le sociologue Pierre-Michel Menger, dans un champ où l'individualisme créatif et la compétition se nouent avec le maximum d'intensité : le champ artistique. Dans ce domaine, l'insécurité, le risque et l'incertitude sont au cœur des situations de travail et d'apprentissage, constituant ainsi, selon Menger, un excellent terrain d'observation pour mettre en lumière les processus les plus emblématiques de l'ensemble de l'économie de marché. Or là où l'incertitude est vécue si souvent sur un mode négatif et angoissant chez le travailleur salarié encadré par les normes et les contraintes, elle se trouve au contraire, dans les mondes des arts, largement compensée par la satisfaction d'un « travail faiblement ou nullement routinier » (Menger, 2009, p. 203). De fait, les activités artistiques se singularisent par l'attrait qu'elles exercent sur un nombre croissant de postulants (professionnels ou amateurs de tout âge), et ce, en dépit de la forte probabilité d'échec économique que l'on y rencontre. C'est que l'espérance de gain, dans le monde des arts, est beaucoup plus d'ordre symbolique que financier. Comparativement à la plupart des autres professions, la perspective d'accomplissement personnel y est centrale :

Les valeurs de l'inspiration, du don, du génie, de l'intuition, de la créativité, plus acceptables dans des univers d'action culturellement sophistiqués comme les arts ou la création intellectuelle, ne font d'une certaine manière que fixer sur la personne et ses qualités intrinsèques cette foi en des pouvoirs magiques et surnaturels de contrôle de l'incertitude (Menger, 2009, p. 204).

En ce qui concerne la question de la transmission et de l'apprentissage dans ces domaines, on ajoutera que les pratiques artistiques échappent largement aux antinomies évoquées précédemment au sujet de l'économie dans son ensemble. En effet, le développement de compétences artistiques suppose en général une combinaison complexe entre, d'une part, la transmission descendante de la « tradition » par les « maîtres » à travers les enseignements qui sont dispensés dans les conservatoires et, d'autre part, la créativité, l'apprentissage personnel par la pratique, auxquels s'ajoutent « la gestion de l'estime de soi, la capacité de résilience face à l'échec, le sens relationnel, l'aptitude à se procurer les informations nécessaires à l'insertion dans les réseaux, la découverte de la gamme des idiosyncrasies comportementales qui font partie de la culture professionnelle des mondes de l'art, l'aptitude à s'ajuster sans délai à des équipes dans des projets » (Menger, 2009, p. 248).

Ainsi, les incertitudes du monde extérieur – aussi angoissantes soient-elles – peuvent trouver à se convertir et à s'exprimer dans la création artistique, et le sentiment de partage humain et de réciprocité parvient facilement à s'incarner, surtout dans les arts collectifs comme le spectacle vivant ou la musique (ce qui n'est pas contradictoire avec le fait qu'une grande partie des « mondes de l'art » subissent eux aussi la crise actuelle).

Dans l'économie marchande, il en va de même pour un certain nombre de métiers, caractérisés par des régimes d'incertitude et des processus de satisfaction symbolique forte qui compensent les risques d'échec et le sentiment d'inconfort lié à l'incertain. On peut donc avancer l'hypothèse que les mondes professionnels dans lesquels l'ordre symbolique occupe une place importante dans la satisfaction

et la rémunération des individus favorisent, chez ceux-ci, une meilleure capacité à incorporer les contraintes associées à l'incertitude.

Mais qu'en est-il, de façon plus globale, dans l'ensemble des secteurs économiques ? Avec la tertiarisation du travail et la diffusion des nouvelles technologies, on a assisté à un phénomène général de dématérialisation des productions (Curien et Muet, 2004) : la valeur ajoutée se concentre désormais essentiellement dans des processus cognitifs où la ressource principale est de l'information, du conseil, de l'image (Enlart, 2008, p. 17). **Pourtant, la plupart des salariés ne sont pas en situation de produire du sens,** ni à partir de leurs propres expériences ni même à partir de l'information qu'ils utilisent dans leur travail. Est-ce cela l'avènement de « l'économie fondée sur le savoir » annoncé au début de la décennie (OCDE, 2001) ?

Pour analyser ce paradoxe, j'ai proposé de distinguer deux dimensions de l'activité cognitive : une dimension instrumentale et une dimension interprétative (Ballay, 2002, p. 50-57). D'un côté, on produit des réponses immédiates en réaction à des chaînes causales d'événements, ce qui suppose une organisation collective et une forte codification des gestes et des façons de faire. D'un autre côté, on crée du sens **en analysant et en interprétant les événements, non seulement dans leurs résultats** matériels immédiats, mais dans la complexité et l'ambiguïté de la réalité humaine. La première dimension procure aux acteurs l'avantage rassurant d'être opératoires dans le court terme ; la seconde ne se satisfait pas des réponses codifiées et exige au contraire un effort de pensée critique et d'adaptation face à l'incertain.

Ces deux dimensions de l'activité cognitive devraient se combiner intimement, en chaque individu et en chaque groupe, pour que les actions économiques et sociales créent de la richesse matérielle et intellectuelle. C'est bien ce qui a lieu fréquemment dans les pratiques artistiques, où l'économie productive est étroitement nouée avec l'économie symbolique. Mais dans la majorité des autres secteurs de la société, l'ordre symbolique est coupé de la pratique par l'omniprésence de la rationalité instrumentale. Ce qui, au demeurant, ne l'empêche pas de se frayer un chemin dans le réel puisque, comme l'enseigne la psychanalyse, les pulsions psychiques trouvent en toutes circonstances à s'exprimer, notamment par le refoulement (Freud, 1915), quand ce n'est pas par la violence.

Malgré la prééminence de la rationalité instrumentale dans le travail et les difficultés pratiques de production symbolique et cognitive qui en résultent, l'idée de « partager les savoirs » est plutôt consensuelle, car elle comporte des avantages psychologiques. Elle permet la résurgence d'un besoin ancestral de don et de réciprocité dans les relations interpersonnelles, et le « partage de connaissances » se prête parfaitement à ce besoin. En même temps, du point de vue de la compétition sociale et cognitive, l'*homo œconomicus*, prétendument « rationnel » et agissant selon son « intérêt bien compris », sait bien qu'il a tout intérêt à échanger des savoirs et de l'information avec autrui – à condition de se trouver dans les « bons projets » et les « bonnes occasions » pour développer son capital intellectuel et s'adapter aux évolutions.

Ce partage est aussi intergénérationnel et ce phénomène est considérablement accentué du fait de la rapidité des évolutions technologiques : il faut à la fois continuer à savoir maintenir en bon état de fonctionnement des systèmes mis en œuvre depuis des décennies, tout en étant capable d'utiliser les nouvelles technologies.

Cette situation se manifeste clairement dans la plupart des études et des observations de terrain, qui font apparaître une tendance assez générale à considérer la transmission non plus à sens unique des anciens vers les jeunes, mais à travers des formes variées de coopération et d'échanges de savoir-faire qui permettent des flux d'apprentissage croisés (Cornet, Lamotte et Dupeyron, 2006) : binômes professionnels, communautés de praticiens, réseaux professionnels, équipes de projets. Cette coopération intergénérationnelle est devenue une préoccupation importante pour la gestion des ressources humaines, dans le cadre de ce qu'il est désormais convenu d'appeler une politique de « gestion des âges » (Pillinger, 2008). Dans la réalité quotidienne des équipes, le brassage de compétences intergénérationnel répond à des nécessités pragmatiques et il a des bénéfices souvent très visibles :

Ainsi un jeune commercial évoluant au sein d'une entreprise spécialisée dans la vente de matériaux de construction à des professionnels du bâtiment peut apporter son savoir technique sur les nouveaux produits à l'ancien, qui, en retour, lui enseigne sa connaissance des clients, de leurs demandes et de leurs habitudes (Delay, 2006, p. 68).

Dans ce contexte de consensus paradoxal et mimétique autour des notions de partage des savoirs (Douyère, 2005), les leviers d'action mis en œuvre aujourd'hui dans les entreprises sont à peu près partout les mêmes, avec quelques différences d'intensité et de discernement. Il s'agit, pour résumer l'essentiel (Le Boulair et Marsaudon, 2008), de réactiver les pratiques du tutorat et du compagnonnage, d'impliquer les salariés et les gestionnaires dans l'évaluation des compétences et les parcours de professionnalisation, de mieux utiliser les nouvelles technologies de communication pour permettre de collaborer à distance dans les réseaux et les projets et de se former « en ligne » de façon plus autonome. Bref, d'inciter les individus et les collectifs à mieux partager et capitaliser leurs connaissances, afin non seulement de les transmettre aux plus jeunes mais, tout autant, d'améliorer leurs façons de faire et de les renouveler au rythme imposé par les lois de la compétition (Jacob et Harvey, 2005), avec toutes les difficultés et contradictions déjà mentionnées.

Ainsi, à EDF, la Division Production nucléaire a mis en place depuis quelques années une démarche systématique intitulée « Adapter et renouveler les compétences », qui fédère une large palette de moyens de formation et de développement des compétences, comme l'apprentissage sur simulateurs, les chantiers-écoles, le tutorat des jeunes apprentis, la transmission des savoir-faire par compagnonnage, des cursus de formation sur mesure, avec en outre un dispositif ambitieux et original : les Académies des métiers, implantées dans les sites de production en région afin de personnaliser les actions de formation et d'apprentissage en fonction de chaque contexte (Dufourg, 2008 ; Sorbier, 2009). Les acteurs de terrain ont également la possibilité d'être accompagnés par des consultants-formateurs internes qui, par exemple, organisent des séminaires thématiques regroupant les tuteurs d'un site et leurs managers en vue d'échanger sur les difficultés rencontrées et d'élaborer conjointement des réponses adaptées. Il faut encore ajouter à ces dispositifs pédagogiques l'existence de différents réseaux dédiés aux échanges de pratiques entre pairs, à l'analyse des retours d'expérience, ou encore à la communication et à la circulation de l'information. On peut ainsi observer, à travers ces différentes formes

organisationnelles, comment se tissent de façon dense et complexe les deux activités fondamentales et complémentaires que sont le « travail » et la « formation ».

Des approches aussi ambitieuses dans leurs objectifs et leurs dotations en moyens ne se rencontrent certes que dans quelques grandes entreprises ayant des enjeux industriels colossaux. Elles présentent l'intérêt de servir de laboratoire pour d'autres sociétés plus modestes, qui peuvent s'inspirer de ces pratiques et les adapter à leurs propres contextes.

Toutes ces pratiques, universellement prônées aujourd'hui dans les entreprises et les administrations publiques (avec les paradoxes que j'ai soulignés), nous conduisent à nous interroger sur les caractéristiques fondamentales qui régissent l'activité cognitive, de travail et d'apprentissage, à travers les relations de coopération et de concurrence, mais aussi selon un rapport au temps et à l'espace qui a considérablement changé en une vingtaine d'années avec l'informatique. Pouvons-nous repérer des catégories ou des particularités cognitives qui se prêtent mieux à la transmission et au renouvellement malgré tout, en particulier dans le contexte de la crise sociétale et économique que nous traversons ? Quelles tensions existent entre le processus de standardisation/rationalisation des activités et celui d'apprentissage par l'expérience, voire celui de la créativité, tout à fait indispensable dans de nombreux secteurs ?

■ DEUX FLUX D'APPRENTISSAGE CROISÉS : NORMALISATION-ÉMANCIPATION

L'étude d'un exemple industriel, celui du parc nucléaire en France, m'a amené à proposer un modèle d'apprentissage qui rend compte de l'interaction permanente entre l'individu et le champ social (Ballay, 2004). À travers ce modèle très général, on observe des pratiques et des processus d'apprentissage, de capitalisation, de diffusion des savoirs similaires ou équivalents dans des domaines d'activité tels que l'industrie, le commerce, l'administration publique, la culture. Il s'avère que la connaissance se sédimente, se structure, se renouvelle à travers quatre couches de l'expérience humaine, irréductibles l'une à l'autre dans la mesure où elles constituent des « systèmes » : l'individu, le groupe, le champ (professionnel) et la société.

Pour ce qui est de la société et de ses institutions, la connaissance est un patrimoine intellectuel, sans cesse renouvelé, constitué de savoirs partagés et transmis dans le collectif sous forme de grands récits, de langages, de croyances et de coutumes, mais aussi de modèles scientifiques, de concepts, de lois, d'archives, de bibliothèques et de musées. Ces savoirs sont le résultat d'un long processus de maturation collective, de diffusion et d'évolution. Ils sont profondément ancrés dans les institutions sociales et la culture (tant que celles-ci conservent leur légitimité).

S'agissant du champ professionnel, la connaissance est aussi largement codifiée, mais plus opératoire, plus contextuelle, plus directement utilitaire. Historiquement, on trouve ce niveau de la connaissance de façon emblématique dans les corporations au Moyen Âge. Chaque secteur professionnel est doté d'un capital cognitif et d'une *praxis* qui se sont élaborés au cours des années sous forme de techniques, de normes, de règles, de modèles, de conventions, qui ont eu le temps de s'objectiver et de se valider en fonction de leur utilité matérielle ou immatérielle.

En ce qui a trait au groupe (entreprise de taille moyenne, organisation, agence...), l'espace et le temps se resserrent considérablement : la connaissance s'y développe dans la proximité des individus qui interagissent directement. Elle est donc essentiellement contextuelle et informelle (même si on peut toujours en trouver des traces matérielles dans les documents, les bases de données et les disques durs des ordinateurs). C'est à ce niveau que chaque entreprise, découpée en entités hiérarchiques et traversée par des « communautés de praticiens » (Wenger, 1998), est dotée d'un capital organisationnel et culturel spécifique, issu de son histoire et qui lui permet de se différencier de ses concurrents.

Enfin, au niveau de l'individu, la connaissance est incorporée dans l'expérience et donc difficile à expliciter, mais elle peut être observée et analysée dans certaines conditions. Cette difficile et inconfortable tâche d'analyse introspective et de questionnement réflexif permet d'élaborer un « savoir d'expérience » susceptible de procurer des bénéfices à l'individu : (1) celui de mieux se connaître et peut-être même de mieux se diriger dans sa vie (bilans d'expérience...); (2) celui, au niveau professionnel, de mieux se faire reconnaître (« validation des acquis de l'expérience »); (3) celui de transmettre quelque chose à partir de sa pratique et de son histoire personnelle : des enseignements, des techniques particulières, des idées, ou tout simplement un récit porteur de sens, ce qui est déjà beaucoup...

Un point essentiel se doit d'être souligné, car c'est ce en quoi réside l'intérêt principal de ce modèle et son caractère opératoire : *à chaque niveau des quatre systèmes correspondent des leviers d'action qui leur sont propres et qui n'ont en revanche pas d'effets sensibles sur les autres niveaux*. Ceci résulte d'une caractéristique épistémologique fondamentale : *la connaissance ne peut passer d'un niveau à l'autre qu'en changeant de forme et de nature*.

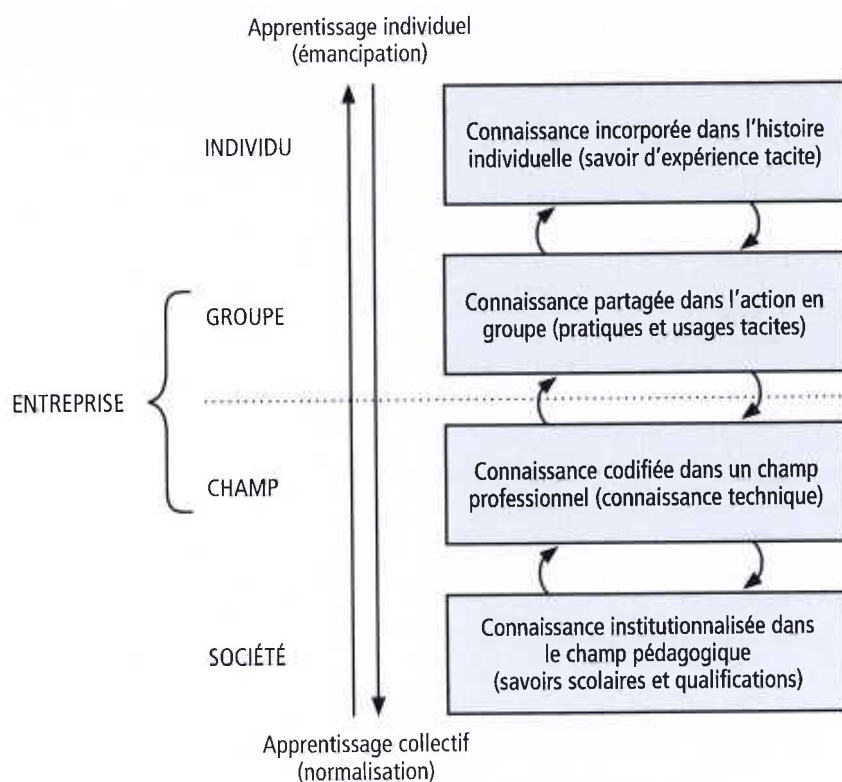
Reprenons brièvement, pour bien comprendre ce dont il s'agit. La connaissance en acte dans le savoir-faire d'un individu est très incorporée, tacite, elle se constitue par essais et erreurs et se diffuse en grande partie par mimétisme. On ne peut donc pas lui demander d'être déjà codifiée, validée par des procédures rigoureuses. Le compagnonnage, dans la relation de proximité, reste le moyen le plus efficace pour mettre en œuvre les apprentissages de l'individu. En revanche, il est très difficile de « mettre en boîte » ou de modéliser les savoirs du « maître » ou de l'expert. C'est en fait surtout très artificiel, dans la mesure où cela revient à croire que l'on peut court-circuiter le lent processus de décantation, de partage et de discussion au sein du groupe et de la communauté – processus qui est indispensable pour valider, mettre au point et codifier la connaissance. C'est pourquoi, quand un expert confirmé s'apprête à partir à la retraite, il s'avère qu'il a déjà, tout au long de sa carrière, partagé son savoir par sa participation à de nombreux projets, à des réseaux et éventuellement par ses initiatives pédagogiques de transmission. Dans le cas contraire... la personne n'est tout simplement pas un expert reconnu ! La plupart des méthodes dites de « capitalisation des connaissances » proposées durant les années 1990 ont presque toutes ignoré cette réalité (Ballay, 2002).

Inversement, si l'on se situe au niveau d'un champ professionnel, les pratiques locales tendent à se diffuser et à se codifier selon un processus plus ou moins long et sous la forme d'un corpus de techniques et de normes. Cela ne signifie pas pour

autant qu'il n'y ait pas de dimension tacite au niveau du champ professionnel : celui-ci est bien sûr le siège des savoirs tacites qui se déploient aux deux niveaux systémiques « inférieurs » que constituent les groupes et les individus. Les moyens de diffusion et de renouvellement de ces savoirs interprofessionnels sont ajustés à leur nature propre : ce sont par exemple des documentations techniques, des contrats, des réglementations, des instances d'arbitrage. L'apprentissage de la profession se fait de façon régulée, contractuelle et « commerciale » au sens large du thème.

Les quatre systèmes de la connaissance interagissent et influent l'un sur l'autre. Ils se coconstruisent aussi bien « de bas en haut » que de « haut en bas », c'est-à-dire que deux flux d'apprentissage se croisent entre deux polarités : l'un se déploie de la société vers l'individu, l'autre dans le sens contraire. C'est ce modèle que j'ai proposé d'appeler « l'apprentissage par normalisation-émancipation » (Ballay, 2004).

SCHÉMA 2 : L'APPRENTISSAGE COMME DOUBLE PROCESSUS DE NORMALISATION-ÉMANCIPATION



Source : Ballay (2004)

L'« apprentissage individuel » est un processus complexe à travers lequel l'individu est le siège d'interactions entre les quatre niveaux de la connaissance, et ce, tout au long de sa vie. Dans les cas favorables, ce processus se déploie selon une trajectoire d'« émancipation » : plus on se socialise, plus on devient unique – à condition de développer simultanément sa relation à autrui et son esprit critique. Ainsi, le jeune, à travers ses apprentissages scolaires et familiaux, commence par se doter d'un capital social de savoirs qui sont censés lui permettre de trouver un emploi et de s'inscrire dans un milieu économique. Rapidement, il acquiert des savoirs normatifs propres au champ professionnel qu'il a rejoint dans son emploi (2^e niveau). Il s'enrichit progressivement du savoir-faire spécifique des différents groupes et équipes dont il fait partie dans son activité quotidienne (3^e niveau) et, au fil des années, il incorpore dans son expérience d'individu unique, sa vision du monde, sa compétence propre, ses savoirs d'expérience, qui sont le fruit d'une alchimie complexe, où les quatre niveaux s'imbriquent étroitement.

Cette description du processus de l'apprentissage peut donner l'impression qu'il s'agit d'un processus linéaire en quatre « étapes ». Ce serait là une vision réductrice : il faut considérer l'apprentissage comme une multitude d'interactions permanentes entre les quatre « systèmes de connaissance ». Dès le début de sa vie, tout individu commence à accumuler de l'expérience et dans le même temps, avant même sa propre naissance, il est en grande partie « conditionné » par le capital social de savoirs et de normes qui l'environne.

L'« apprentissage collectif » opère symétriquement, selon un processus de « normalisation » progressive. C'est à partir de la coopération des individus agissant ensemble que les équipes et les groupes construisent un savoir-faire commun. C'est ensuite par la « fertilisation croisée » entre différents groupes à leur niveau respectif qu'un champ professionnel se tisse au fil du temps. Enfin, la société tout entière évalue et « capitalise », à travers ses institutions, une partie des savoirs développés dans les différents champs d'activité. Ce dernier niveau constitue à proprement parler la mémoire collective des connaissances institutionnellement et publiquement disponibles (universités, écoles, bibliothèques, musées, médias...).

Il convient de moduler l'importance relative de ces quatre systèmes et de leurs interactions mutuelles au sein d'un même milieu. Dans un secteur très standardisé et à faible valeur ajoutée en termes économiques et symboliques, le processus d'émancipation est bien sûr plus limité. En revanche, dans certaines disciplines comme les industries de pointe, la recherche scientifique ou les mondes artistiques, le rôle propre à chacun des quatre systèmes cognitifs peut être très riche et très évolutif et les interactions entre les quatre niveaux systémiques de la connaissance extrêmement denses et fluctuantes.

On remarquera en outre que la connaissance incorporée est le fruit d'un double processus, de mémoire et d'oubli. Mémoire, car une partie des savoirs et savoir-faire collectifs acquis s'accumulent chez l'individu et lui demeurent disponibles. Oubli, du fait qu'une grande part de ces connaissances semblent s'évanouir de sa conscience au cours du temps. Au demeurant, il est trivial de rappeler que l'individu ne rencontre dans son parcours qu'une partie très limitée du capital collectif disponible à chaque niveau.

Ce processus d'apprentissage bipolaire, du collectif vers l'individu et de l'individu vers le collectif, met à jour un paradoxe apparent : on peut dire simultanément que « le collectif sait beaucoup plus que l'individu » et que « l'individu sait beaucoup plus que le collectif ». En effet, le capital social-institutionnel des connaissances dépasse de très loin, c'est un lieu commun de le souligner, les capacités d'apprentissage de tout individu. Mais, *a contrario*, chaque être humain, dans son esprit et son corps, peut « faire l'expérience de l'acte de connaître » avec une acuité et une finesse qu'aucun savoir collectif ne peut approcher.

Nous venons de décrire les systèmes qui s'articulent autour des quatre niveaux de la connaissance : les individus, les groupes, les champs professionnels et la société. Nous avons insisté sur le fait que, pour des raisons épistémologiques fondamentales, ces systèmes ne peuvent se réduire les uns aux autres. Ce modèle permet de mieux saisir les phénomènes d'apprentissage, selon un processus bipolaire d'émancipation-normalisation qui implique simultanément les différents niveaux cognitifs. Nous allons nous interroger maintenant sur ce qu'il en est du régime d'incertitude radicale qui caractérise la crise majeure.

■ LE RÉGIME D'INCERTITUDE RADICALE ET LE PROBLÈME DE L'ÉVALUATION

Nous avons insisté plus haut sur le fait que les leviers d'action à l'échelle d'une entreprise se mettent à opérer à vide lorsque, par exemple, la société ne parvient plus, dans ses modèles économiques dominants, à gérer de façon satisfaisante les problématiques d'emploi, de rémunération ou d'allocation des ressources à travers les différentes tranches d'âge. Ces dernières années, tandis que de nombreux signaux d'alerte s'étaient déjà déclenchés à maintes reprises, la majorité des acteurs économiques sont pourtant restés sourds à ces signaux, malgré un certain nombre d'appels à la lucidité (Degrave, 2001, p. 70).

De plus, d'autres problèmes sur la scène internationale s'annoncent à l'horizon, même si le scénario d'une sortie de crise économique se réalise dans les mois à venir. En effet, outre les problèmes sociaux et politiques, largement imprévisibles, qui pourront survenir à la suite de la crise actuelle, l'humanité doit aussi faire face aux immenses défis écologiques et géopolitiques qui pèsent sur l'avenir, et non seulement en termes de menace, mais aussi de rareté des ressources. À cet égard, l'utopie du progrès technique n'est plus assez vigoureuse pour que les peuples acceptent encore de se raccrocher aux promesses de nouvelles innovations techniques susceptibles de résoudre les problèmes de rareté.

La réaction en profondeur qu'appelle la crise mondiale va supposer une fantastique énergie de la part des citoyens/travailleurs de tous les grands pays qui partagent un lot commun : ne pas savoir ce qui les attend (ni à brève échéance ni à plus long terme). Ce qui ne fait guère de doute, c'est le caractère irréversible des bouleversements qui se profilent, aussi bien pour les structures des systèmes de production et de communication que pour les modes de vie. *A minima*, on voit mal comment les grands secteurs économiques basés sur les usages du pétrole pourraient perdurer sans une profonde remise en cause structurelle des marchés et une transformation des comportements. Le secteur de l'automobile en offre déjà un exemple.

Quand des phénomènes se produisent en cascade, bouleversant la société et les champs professionnels, les interactions entre les différents niveaux d'apprentissage sont démultipliées et considérablement accélérées. Les règles, les normes, les procédures, les croyances et les discours ne produisent plus les résultats attendus. Au-delà des réactions d'urgence mises en place par les pouvoirs publics, il est nécessaire d'analyser en profondeur comment modifier les cadres d'action et les institutions. Ces deux niveaux d'adaptation sont décrits dans la théorie de l'apprentissage « à double boucle » qui fut proposé pour décrire les situations de changement dans les organisations (Argyris et Schön, 1974). Ce processus est si complexe qu'il peut aller jusqu'à remettre en cause les connaissances, les croyances et les comportements à chaque niveau, celui des individus, des groupes, des champs professionnels et de la société dans son ensemble. C'est le défi que nous devons aujourd'hui relever.

On mesure à quel point des adaptations locales, au sein d'une équipe ou d'une entreprise, ne sont pas de nature à s'abstraire de la crise et à envisager plus sereinement l'avenir. Ainsi, les pratiques de coopération interindividuelle et de transmission qui se sont développées un peu partout, paradoxalement dans un contexte de compétition généralisée, représentent, à l'échelle des champs professionnels et de la société, des formes de « bricolage adaptatif » pouvant tout aussi bien échouer dans certains cas et réussir dans d'autres. Ces pratiques de terrain sont-elles cohérentes avec les adaptations qui sont mises en œuvre aux échelons supérieurs, par les pouvoirs publics et par les différents acteurs de l'économie ? Sommes-nous dans une situation de « destruction créatrice » proposée par Schumpeter (1911) lorsqu'il introduisait dans la théorie économique le rôle de l'innovation pour rendre compte de l'« évolution économique » ? Ou bien s'agit-il d'une situation de déséquilibre général qui pourrait non pas produire une « transformation », mais un « effondrement » ? En outre, compte tenu des problèmes écologiques et géopolitiques qui continueront à se manifester au-delà de la phase économique et sociale de la crise, certains évoquent plus profondément la nature anthropologique de celle-ci. On ne peut que suspendre son jugement face à l'ampleur de ces incertitudes. Je me contenterai, pour finir, de faire entrer en ligne de compte une problématique qui fait office de paradigme dans les phénomènes évoqués ici : l'évaluation.

Dans le processus cognitifs comme la transmission, l'apprentissage ou la décision, la question de l'évaluation ne cesse de se poser aussi bien aux individus qu'aux collectifs. Les acteurs financiers font des évaluations sur les marchés ; les gouvernements s'appuient sur des évaluations économiques régionales, nationales, internationales ; les entreprises évaluent leurs profits, leurs coûts, leurs segments de marché, leurs concurrents, leurs fournisseurs, leurs employés et les compétences clés dont elles pensent avoir besoin ; les collectifs de travail évaluent leurs tâches, leurs missions, leurs résultats, leurs pratiques ; les individus se jaugent les uns les autres, évaluent leurs compétences, leurs capacités... Mais ce à quoi pense un pédagogue ou un responsable des ressources humaines quand il parle d'évaluation a, à première vue, peu à voir avec les usages qu'en fait un comptable, un analyste financier, un chef d'entreprise, un homme politique ou un économiste. Les objets mesurés dans ces différentes configurations sont de nature très différente et obéissent éventuellement

à des logiques hétérogènes, voire incompatibles. C'est ainsi que les mots nous abusent : la « création de valeur » chez les uns s'accompagne d'une « perte des valeurs » chez les autres, et plus personne ne remarque comment ces pièges sémantiques empêchent une véritable analyse des phénomènes. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que ni les entreprises ni la société civile dans son ensemble ne parviennent à prendre des décisions concertées et pertinentes qui permettraient de concilier les logiques financières et comptables avec des phénomènes aussi complexes que l'éducation, l'apprentissage, la transmission, la coopération intergénérationnelle et intercatégorielle dans la société.

Il ne faut pas s'étonner non plus que pour les mêmes raisons l'évaluation par les entreprises de leurs besoins en « compétences clés » – à travers leurs dispositifs de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences ou de « gestion des talents » ou de « transmission des savoirs critiques » – reste si souvent décalée par rapport à l'incertitude radicale de la société (ce qui ne doit pas les dissuader de faire cet exercice malgré tout, ne serait-ce que pour se fixer un cap et des objectifs en matière de gestion des ressources humaines!).

Dans cette multitude de pratiques d'évaluation et à travers la polysémie qui entoure ce terme, les sciences économiques et sociales peinent à en (re)trouver le fondement. Ce flou sémantique est en réalité un problème plus profond d'économie politique. Quant aux acteurs de terrain, ils effectuent leurs évaluations en fonction des métriques en vigueur à leur niveau et ne sont par conséquent pas en situation de relier le « local » et le « global ». Pourtant, tous ces usages de l'évaluation, aussi réducteurs soient-ils, sont bien au cœur des processus de décision et d'apprentissage collectifs. Quel est donc le tronc commun qui unit les formes variées d'évaluation ? Quelle est la nature des problèmes qui résultent de ce brouillage sémantique ?

■ LA VALEUR OBJECTIVE ET LES VALEURS SUBJECTIVES : UN FAUX DILEMME

Depuis quelques années, certains économistes et sociologues ont pris conscience de ces problèmes et ont souligné la nécessité de remettre en cause des hypothèses fondatrices des théories économiques. Parmi celles-ci, j'en retiendrai deux qui nous permettent de donner un éclairage à la question de l'évaluation et, conséquemment, à celles de la transmission et de l'apprentissage dans notre société. La première hypothèse à remettre en cause est celle de la rationalité parfaite des systèmes et des individus. La seconde est celle d'une opposition entre l'objectivité et la subjectivité. Cela nous amènera à reconsidérer la « valeur » au-delà du faux dilemme entre valeur économique et valeurs morales.

On sait depuis longtemps que dans tout champ socioéconomique, les acteurs ne sont jamais en situation d'agir en toute connaissance de cause : ils sont continuellement contraints de décider dans des circonstances de « rationalité limitée » (Simon, 1955) et d'« asymétrie d'information » (Grossman et Stiglitz, 1980). Pourtant, dans les situations professionnelles de tous les jours, les individus et les entreprises agissent, décident et communiquent en affichant une apparence de parfaite rationalité. Ils se persuadent aussi qu'ils apprennent de façon rationnelle et dès lors qu'ils évaluent leurs connaissances, celles-ci se veulent objectives, neutres et désincarnées (en

particulier dans la culture française). C'est donc au prix d'une incroyable série de simplifications et de réductions que les évaluations, dans les processus cognitifs tels que la décision ou l'apprentissage, sont réalisées.

La crise systémique réactualise cette problématique en la reprenant très en amont: c'est la notion de « valeur » qui est à revisiter. Les économistes « orthodoxes » sont parvenus à séparer la problématique de la « valeur marchande » et celle des « valeurs » sociales, comme le souligne André Orléan :

La théorie économique moderne est née au XVIII^e siècle avec le concept de valeur travail (Smith, Ricardo, Turgot). C'est grâce à ce concept central que l'économie a gagné son autonomie et sa légitimité. Mais, pour arriver à ce résultat, il lui a fallu transformer en profondeur la notion de valeur pour en faire une grandeur objective et mesurable. Ce faisant, la valeur économique est devenue quelque chose de radicalement distinct des autres valeurs sociales (morale, religieuse ou esthétique). C'est par ce geste théorique inaugural que l'économie s'est coupée des sciences historiques pour revendiquer une scientificité propre (Orléan, 2009).

Ainsi réactivée, la question de la « valeur » mérite d'être posée en déconstruisant deux écueils de la pensée économique et sociale : l'objectivité et la subjectivité.

Dans le champ de l'économie, l'hypothèse d'objectivité des valeurs a structuré la théorie néoclassique, même si elle est « corrigée à la marge » par les fluctuations qui résultent des phénomènes conjoncturels de sur-appréciation et de dépréciation. Dans ces phénomènes hautement « subjectifs », l'évaluation de l'opinion d'autrui, l'anticipation et le phénomène de « prophétie auto-réalisatrice » influencent les cours. Mais ceci n'empêche pas les investisseurs et autres acteurs financiers de croire à une « juste valeur » de chaque titre, sur laquelle ils exercent leurs opérations de comptabilité et d'arbitrage. Cette objectivité revendiquée, étayée par un fantastique appareillage de traitements numériques et statistiques, occulte la partie immergée du processus d'évaluation. Celle-ci met en jeu des représentations symboliques collectives et des croyances (Orléan, 2007), éludées dans les processus de décision comme si elles n'existaient pas. Chaque crise met à mal l'hypothèse contre-intuitive et jamais vérifiée de l'objectivité économique. Pourtant, celle-ci renaît chaque fois comme postulat implicite dans les décisions dès lors que la crise est passée et que les conditions normales de « confiance » sont restaurées.

Par ailleurs, l'hypothèse subjectiviste qui peut avoir le mérite de s'arrimer à des valeurs humanistes est malheureusement irréaliste. Les Anciens l'avaient déjà réfutée sous le nom de « solipsisme » : aucun individu n'est autodéterminé et si chaque être humain a la capacité d'élaborer des « mondes » (intellectuels et matériels), il le fait grâce à un héritage et à l'environnement dans lequel il baigne. Cette critique a été reprise avec la psychanalyse, dans son analyse de l'influence du langage sur les phénomènes inconscients (Lacan, 1955). Dans le domaine de l'économie, l'hypothèse subjectiviste se révèle également inopérante, car elle ignore un fait empirique : en régime normal des marchés, les subjectivités s'annulent mutuellement et tout se passe comme si seules les informations quantitatives (prix, cotations, monnaie...) déterminaient les résultats. Il existe donc bien un phénomène d'« objectivation économique » qui s'appréhende par la « rationalité paramétrique » (Orléan, 2007) et qui rend compte des « facteurs d'utilité » sur le marché. Plus fondamentalement,

comme l'avait souligné il y a un siècle Gabriel Tarde, il faut comprendre que la « science économique » n'est nullement un système de vérité, susceptible en tant que tel de prêter le flanc à une critique épistémologique, mais un système performatif qui « organise une matière qui lui échappe » (Latour et Lépinay, 2008, p.9). Autrement dit, elle permet aux acteurs de faire des profits et, éventuellement, d'en tirer des avantages collectifs par la redistribution et les externalités positives... jusqu'à la situation de crise où les externalités deviennent manifestement négatives : faillites, chômage, inégalités...

Il ressort de ces considérations que le dualisme objectivité/subjectivité est une double impasse idéologique qui ne résiste pas à l'expérience. Pourtant, dans les situations considérées comme « normales », l'hypothèse de la rationalité parfaite et objective continue de prévaloir malgré ses aberrations. Dans ces cas, les acteurs recourent automatiquement aux codes, aux standards, aux outils et à l'information quantitative pour prendre leurs décisions et agir dans leur prétendu « intérêt bien compris ». Il faut des situations fortement déstabilisées et radicalement incertaines pour que les acteurs relativisent le poids des connaissances « objectives » et acceptent de remettre en cause les cadres habituels d'évaluation. Dans les crises dominées par l'incertitude et la perte de confiance, la rationalité quantitative n'opère plus et elle doit laisser la place à une « rationalité stratégique » (Orléan, 2007) : les institutions sont alors obligées d'intervenir pour prendre des décisions d'un autre ordre, qui supposent l'interprétation et la délibération à propos de phénomènes humains complexes. On trouve ici, malheureusement disjointes en raison du dualisme idéologique, les deux dimensions de la connaissance évoquées précédemment (instrumentale et interprétative).

De même, les processus de transmission et d'apprentissage peuvent certes obéir à la recherche d'utilité à court terme et c'est selon ces critères qu'une entreprise évalue ses besoins de compétences. Mais le réel nous présente aussi des situations imprévisibles et la connaissance doit être révisée au prix d'une remise en cause en profondeur. Ces situations supposent la délibération collective et réinterrogent les croyances et les « valeurs » sur lesquelles se fondaient les actions précédentes.

Toutes ces valeurs ne sont pas réductibles à des nombres abstraits, techniques ou financiers ; elles se déploient à travers plusieurs formes interdépendantes, dont Gabriel Tarde a proposé une catégorisation : la valeur-vérité, la valeur-utilité et la valeur-beauté. Selon cet auteur, « la vérité, l'utilité et la beauté sont filles de l'opinion » (Tarde, 1902, p. 52). Et il ajoute, à juste titre (conscient de la limite de toute catégorisation), qu'il ne faut pas oublier d'inclure dans ce vocable toutes les formes morales de valeurs et de vertus conceptualisées depuis l'Antiquité (justice, honneur, courage, prudence...). Dans tous les cas, les valeurs ne sont ni « objectives » ni « subjectives », mais plutôt intersubjectives et elles reposent toujours sur les mouvements affectifs qui sont à l'œuvre dans la psyché humaine.

C'est sans doute la raison pour laquelle, dans un monde de compétition et de conflits, les pratiques coopératives de transmission et d'apprentissage continuent à se réaliser dans le travail quotidien, au-delà du calcul d'utilité ou de la recherche de profit immédiat. Ces pratiques constituent peut-être une forme de « bricolage adaptatif » comme on en observe dans tout milieu en « évolution ». Un bricolage non pas déterminé du haut, mais plutôt spontané et guidé par des valeurs-vérité et des valeurs-beauté autant que par des valeurs-utilité.

Le devenir-ensemble ne passe plus nécessairement, comme chez les Anciens, par la recherche du « Bien », mais il suppose tout de même une attention portée collectivement à ce qui « fait du bien » et à ce qui « fait du mal » aux individus et aux collectifs ainsi qu'à l'environnement. L'évaluation de la vérité ou de la beauté, pas plus que l'évaluation de l'utilité, ne peut plus prétendre reposer sur des critères soit exclusivement moraux (pour les deux premières) soit au contraire exclusivement mercantiles (pour la troisième). Ces trois catégories fondamentales de valeurs relèvent à la fois du nombre et du symbole (quantité et qualité) et constituent le matériau commun de la connaissance, des biens et des œuvres. Elles conjuguent trois verbes qui caractérisent l'animal social qu'est l'humain : croire, désirer et ressentir (Tarde, 1902). Elles sont soumises à la fois à l'instrumentation et à l'interprétation (mesure et jugement) et elles déterminent les façons de vivre ensemble et d'évoluer.

Le régime d'incertitude radicale nous invite ainsi à (re)prendre conscience de la nécessité de nouer ensemble une logique quantitative et une logique délibérative – et cela à tous les niveaux d'action et de décision. Une telle approche comportementale met en relation, dans la pratique, à la fois les modèles économiques, cognitifs et pédagogiques, le jugement moral ou esthétique et la délibération collective. C'est la condition indispensable aujourd'hui pour agir utilement et pour appréhender de façon lucide les enjeux de transmission et d'apprentissage qui traversent les champs professionnels et les différentes tranches d'âge de la société.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. et D.A Schön (1974). *Organizational Learning*, Reading, MA, Addison-Wesley.
- Ballay, J.-F. (2004). « Firme et individu : qui apprend le plus ? », *L'Expansion Management Review*, n° 114, p. 52-61.
- Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir : la seule ressource qui prend de la valeur en la partageant*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Bellini, S. (2005). « Quand l'organisation du travail réduit l'intérêt de l'expérience », *Journée d'études et de recherche sur la gestion des seniors*, Institut universitaire de technologie Poitiers.
- Benasayag, M. (1998). *Le mythe de l'individu*, Paris, La Découverte.
- Bernstein, P.L. (2009). « Insight: The Flight of the Long Run », *Financial Times*, www.ft.com/cms/s/0/267900e0-0360-11de-b405-000077b07658.html?ncklick_check=1 (page consultée le 31 juillet 2009).
- Bigot, R. (2007). « Évolution des valeurs des jeunes entre 1979 et 2006 », Centre d'analyse stratégique, *Horizons stratégiques*, n° 4.
- Carroué, L. (2009). *La crise mondiale : une ardoise de 55 800 000 000 000 de dollars*, www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1596 (page consultée le 17 juin 2009).
- Chauvel, L. (2006). « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social », *revue de l'OFCE*, n° 96, p. 35-50.
- Chauvel, L. (2001). « La responsabilité des générations », *Projet*, n° 266, p. 14-22.

- Cornet, A., B. Lamotte et A. Dupeyron (2006). *Gestion des âges: Les échanges de savoirs au cœur de la gestion des âges*, webu2.upmf-grenoble.fr/.../CR-GT-gestion-ages24_10_06-1.doc (page consultée le 30 juillet 2009).
- Cousin, O. et V. Boussard (2008). « Les arrangements des cadres avec le travail », *Actes du Séminaire de l'Observatoire des Cadres*, Paris, Observatoire des Cadres.
- Curien, N. et P.-A. Muet (2004). *La société de l'information*, Paris, La Documentation française.
- Delay, B. et G. Huyez-Levrat (2006). « Le transfert d'expérience est-il possible dans les relations intergénérationnelles? », *Sociologie pratiques*, n° 12, p. 37-50.
- Delay, B. (2006). « La transmission des savoirs dans l'entreprise: construire des espaces de coopération entre les générations au travail », *Caisse Nationale des Allocations Familiales / Informations sociales*, n° 134, p. 66-77.
- DGAFP (2007). *La transmission des savoirs: guide méthodologique*, étude de la Direction générale de l'administration et de la fonction publique, Paris, ministère de la Fonction publique.
- Douyère, D. (2005). « TIC et partage de connaissances dans l'entreprise: une impossible injonction à l'expression? », 3^e Journée des doctorants du GDR « TIC et société », Université Paris 10, http://gdrtics.u-paris10.fr/pdf/doctorants/papiers_2005/David_Douyere.pdf (page consultée le 3 août 2009).
- Dufourg, O. (2008). *Académie des métiers du nucléaire: former les agents EDF de demain*, www.lavoixeco.com/actualite/Bassins_d_emploi/Littoral/Dunkerquois/2008/02/07/article_academie_des_metiers_du_nucleaire_former.shtml (page consultée le 29 juillet 2009).
- Enlart, S. (2008). « Travail et engagement: à nouveau un défi pour la GRH », *Entreprise et Personnel*.
- Ezan, H., A. Johansen et A. Milheiras (2008). *Pouvoir travailler à tout âge: démarche et aide au diagnostic*, <http://www.arette.fr/site/expertises-etudes/Guide%20ARETE-2007.pdf> (page consultée le 11 novembre 2009).
- France Culture (2009). *Fabrique de sens: d'autres regards sur la crise*, www.fabriquedesens.net/-Transcriptions-d-emissions-de-
- Freud, S. (1915). *Pulsions et destin des pulsions*, édition de 1968, Paris, Gallimard.
- Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion (idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social)*, Paris, Seuil.
- Gollac, M. (2005). « L'intensité du travail: formes et effets », *Revue économique*, vol. 56, n° 2, p. 195-216.
- Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail (critique de la raison économique)*, Paris, Gallimard.
- Grossman, S. J. et J. E. Stiglitz (1980). « On the Impossibility of Informationally Efficient Markets », *The American Economic Review*, vol. 70, n° 3, p. 393-408.
- Institut de la gestion publique et du développement économique (2008). *Performance de la fonction ressources humaines: définition et cadre d'analyse*, étude de l'Institut de la gestion publique et du développement économique, Paris, ministère du Budget, des Comptes publics et de la Fonction publique.
- INSEE (2008). *Chômage et taux de chômage au sens du Bureau international du travail (BIT), par sexe et âge quinquennal, en moyenne annuelle. Période: 1975-2006*, tableau t302, www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=ir-martra08&page=irweb/MARTRA08/dd/martra08_paq3.htm (page consultée le 25 août 2009).

- Jacob, R. et S. Harvey (2005). « La gestion des connaissances et le transfert intergénérationnel : une étude de cas au sein de la fonction publique québécoise », *Télescope*, vol. 12, n° 2, p. 16-30.
- Keynes, J. M. (1937). « The General Theory of Employment », *The Quarterly Journal of Economics*, dans *The Collected Writings of John Maynard Keynes*, vol. XIV, p. 109-123, <http://membres.lycos.fr/yannickperez/site/Keynes%201937.PDF> (page consultée le 31 juillet 2009).
- Lacan, J. (1955). *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse*, édition de 1978, Paris, Seuil.
- Latour, B. et V. Lépinay (2008). *L'économie, science des intérêts passionnés : introduction à l'anthropologie économique de Gabriel Tarde*, Paris, La Découverte.
- Le Boulair, M. et S. Marsaudon (2008). « Transférer les compétences : un savoir-faire », *Entreprise et Personnel*, n° 272.
- Masingue, B. (2009). *Seniors tuteurs : comment faire mieux ? Rapport d'étude au Secrétaire d'État chargé de l'Emploi*, Paris.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : s'accomplir dans l'incertain*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur : métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil.
- OCDE (2001). *Tableau de bord de l'OCDE de la science, de la technologie et de l'industrie : vers une économie fondée sur le savoir*, Paris, OCDE.
- Orléan, A. (2009). *Économie du désir et désir en économie*, <http://www.arsindustrialis.org/economie-du-d%C3%A9sir-et-d%C3%A9sir-en-%C3%A9conomie-2> (page consultée le 21 juillet 2009).
- Orléan, A. (2007). *Les croyances et les représentations collectives en économie*, <http://www.pse.ens.fr/orlean/depot/publi/croyances0706.pdf>, (page consultée le 30 juillet 2009).
- Pillinger, J. (2008). *Changement démographique dans l'industrie de l'électricité en Europe. Boîte à outils pour la promotion de la mixité intergénérationnelle et des stratégies de gestion de la question de l'âge*, www.eurelectric.org/Demographic/PDF/2008DemographicChangeFR.pdf (page consultée le 31 juillet 2009).
- Polanyi, K. (1944). *La grande transformation*, Paris, Gallimard.
- Schumpeter, J. (1911). *Théorie de l'évolution économique*, http://classiques.uqac.ca/classiques/Schumpeter_joseph/theorie_evolution/theorie_evolution.html (page consultée le 5 août 2009).
- Sorbier, B. (2009). *L'inauguration d'un simulateur de maintenance*, www.laprovence.com/articles/2009/03/26/768672-A-la-une-L-inauguration-d-un-simulateur-de-maintenance.php (page consultée le 29 juillet 2009).
- Simon, H. A. (1955), « A Behavioral Model of Rational Choice », *Quarterly Journal of Economics*, n° 69, p. 99-118.
- Smith, A. (1776). *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*, édition de 1991, Paris, Flammarion.
- Tarde, G. (1902). *Psychologie économique*, version numérique par R. Toussaint, coll. Les classiques des sciences sociales, <http://classiques.uqac.ca/> (page consultée le 30 juillet 2009).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

UNE DÉMARCHE POUR LE TRANSFERT INTERGÉNÉRATIONNEL DES SAVOIRS

Par **Jean-Louis Ermine**, Professeur, TELECOM École de Management, France

• Jean-Louis.Ermine@it-sudparis.eu

RÉSUMÉ Phénomène inédit et inéluctable dans l'histoire de l'humanité, le vieillissement démographique touche tous les pays et toutes les organisations (privées, publiques, internationales...) et les risques et défis qui en découlent ne semblent pas à ce jour clairement identifiés. Il existe un risque de perte massive de savoirs (*knowledge crash*) (notamment, mais pas seulement, en raison du nombre non négligeable de départs à la retraite) qui n'est sans doute pas évalué à sa juste valeur. Cet article, en incluant la problématique du *knowledge crash* dans une problématique plus générale de *knowledge management*, permet de se questionner sur les notions de connaissances, de générations et de transferts. Il propose une démarche globale, partant d'une analyse stratégique d'un patrimoine de connaissances et aboutissant à la réalisation de dispositifs sociotechniques de transferts de savoirs intergénérationnels.

ABSTRACT A phenomenon that, in the history of humanity, is both unprecedented and unavoidable, demographic aging affects all countries and all organizations (private, public, international, etc.). However, the resulting risks and challenges do not, as yet, appear to have been clearly identified. There is a very real risk of a knowledge crash (owing in particular but not exclusively to the rather sizeable waves of retirement) whose scope has, undoubtedly, not been properly assessed. Integrating the set of issues surrounding the knowledge crash into a more general perspective of knowledge management, this article provides a framework for inquiring into the notions of knowledge, generations and transfers. It proposes a comprehensive approach, starting with a strategic analysis of knowledge assets and ending with the production of socio-technical systems for intergenerational knowledge transfer.

Pour citer cet article : Ermine, J.-L. (2010). « Une démarche pour le transfert intergénérationnel des savoirs », *Télescope*, vol. 16, n° 1, p. 83-107.

■ LE KNOWLEDGE CRASH ET LE KNOWLEDGE MANAGEMENT

Le transfert intergénérationnel des savoirs (TIG) est un sujet récent, né essentiellement des problématiques liées aux départs massifs à la retraite prévus pour les prochaines années. Ces départs sont causés par le phénomène du vieillissement démographique, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve une société dont le pourcentage de personnes âgées dans la population croît. Ce phénomène présente deux caractéristiques importantes, lesquelles sont mal connues et donc mal prises en compte dans les réponses à apporter (Bourdelaïs 1993 ; OCDE, 1996 ; UNFPA, 2002) :

- *Le phénomène est mondial.* On pense souvent à tort que ce phénomène (parfois confondu avec celui du baby-boom, qui est un cas particulier) est propre aux pays développés à faible fécondité, mais presque tous les pays sont touchés : il suffit d'un allongement de l'espérance de vie ou d'une diminution de la fécondité pour qu'il y ait vieillissement démographique ;
- *Le phénomène est inédit.* Jamais l'humanité n'a connu une évolution vers le vieillissement tel qu'il se dessine actuellement et, selon les Nations Unies, le processus est pratiquement irréversible.

De nombreuses collectivités, qu'elles soient internationales, nationales, régionales ou locales, s'inquiètent des conséquences sociales, économiques, culturelles ou politiques. Le vieillissement de la population changera inmanquablement la donne pour l'épargne, l'investissement et la consommation, le marché de l'emploi, les retraites, l'imposition, la santé, la composition des familles, les modes de vie, le logement et les migrations. Il entraîne *de facto* le vieillissement de la population active, et les politiques de l'emploi (notamment celle des séniors) devront être profondément modifiées. Si rien n'est fait, le nombre de retraités augmentera considérablement, alors que celui des personnes en emploi stagnera. Selon des études de l'OCDE, la prospérité et la compétitivité même des pays sont fortement menacées.

Vu sous l'angle de la compétitivité, le vieillissement démographique pose un problème inattendu. Nous savons désormais que nous sommes entrés dans « l'économie de la connaissance », où le moteur de l'économie et de la compétitivité est un actif intangible des organisations (publiques ou privées) que l'on appelle « connaissance » et dont la définition et le statut alimentent toujours les débats (Foray, 2000). Le départ massif des employés à la retraite s'accompagne aussi de la perte des connaissances, des savoirs et des savoir-faire qu'ils détiennent. La gestion des connaissances (*knowledge management*) nous a appris que 70 % des savoirs utiles à l'entreprise sont dits « tacites ». C'est-à-dire que ces savoirs sont compilés dans les cerveaux des employés, que très peu ont été pérennisés sous forme d'information disponible (documents, bases de données, logiciels...) et qu'il y a même une difficulté théorique à les expliciter. Si ces connaissances, mal maîtrisées, car mal connues, se révèlent critiques pour le bon fonctionnement des processus de l'organisation, leur perte doit être envisagée comme un risque majeur pour cette organisation. Très peu d'organisations dans le monde prennent actuellement en compte ce risque stratégique.

Certains secteurs sont néanmoins vivement préoccupés. Sur la scène mondiale, le domaine nucléaire est très sensible à cette problématique depuis 2002 (International Atomic Energy Agency, 2006). Il est particulièrement exposé au risque de perte de connaissances parce qu'il est un domaine intensif en connaissances (*knowledge intensive*), c'est-à-dire basé sur des connaissances et des savoir-faire nombreux et complexes, et parce qu'une longue désaffection des jeunes générations pour ce domaine, alliée à une longue période de non-recrutement, a créé un fossé des connaissances (*knowledge gap*) très sérieux, accentué par le vieillissement démographique. Les contraintes de sécurité et géostratégiques bien connues du domaine nucléaire rajoutent encore à la criticité du risque de creux de connaissances ou *knowledge crash*, terme calqué sur celui de *baby crash*, notion inverse de baby-boom ou pic de natalité.

Le secteur public est également très vulnérable, car le vieillissement de la population active y est encore plus rapide que dans le reste de la société et dans le marché du travail au sens large (OCDE, 2007). Compte tenu de la très forte proportion d'agents publics qui quitteront leur emploi sur une période relativement courte, le maintien des capacités de la fonction publique à offrir le même niveau et la même qualité de services publics reste un problème ardu fortement lié au risque de perte de connaissances. Certains gouvernements s'en soucient explicitement,

comme en Belgique (Service public fédéral belge, 2009) ou au Québec. Dans cette province canadienne, le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO) mène depuis plusieurs années un projet sur ce thème avec des organisations publiques et privées (CEFRIO, 2008).

L'intégration du concept de *knowledge crash* dans une problématique de *knowledge management*, selon une perspective microéconomique, révèle une dimension supérieure du problème de TIG. C'est en fait un « symptôme » d'une « maladie » plus générale et plus complexe. Elle permet de revoir la notion de génération et celle du transfert de savoirs. Ainsi, le risque de *knowledge crash* est aussi présent lors des phénomènes de *turnover*, même s'il est *a priori* plus limité. La notion de génération n'est pas uniquement liée à l'âge et au vieillissement. Bourdelais (2006) montre que la notion de vieillissement est une construction sociale et que dans nos sociétés normalisées, l'âge chronologique est devenu malheureusement plus prégnant dans la définition des étapes de l'existence. Le problème de transfert des savoirs est très proche du processus de partage des connaissances (*knowledge sharing*) qui est l'une des préoccupations majeures du domaine de la gestion des connaissances.

C'est dans cette optique, et à la lumière des expériences auxquelles nous avons participé, tant au Québec, grâce au CEFRIO, qu'en France, notamment au sein du Club Gestion des connaissances¹, ou dans d'autres pays (Asie, Algérie, Brésil), que nous proposons une démarche applicable au problème du TIG. Cette démarche (appelée MASK II pour *Methodology for Analysing and Structuring Knowledge*), issue d'un processus constant de fertilisation entre études théoriques et expérimentations pratiques, se constitue depuis plus d'une quinzaine d'années et a désormais atteint une robustesse qui permettra prochainement son déploiement à large échelle, sur des problématiques incluant le transfert intergénérationnel des savoirs.

■ LES TROIS PHASES DE LA DÉMARCHE

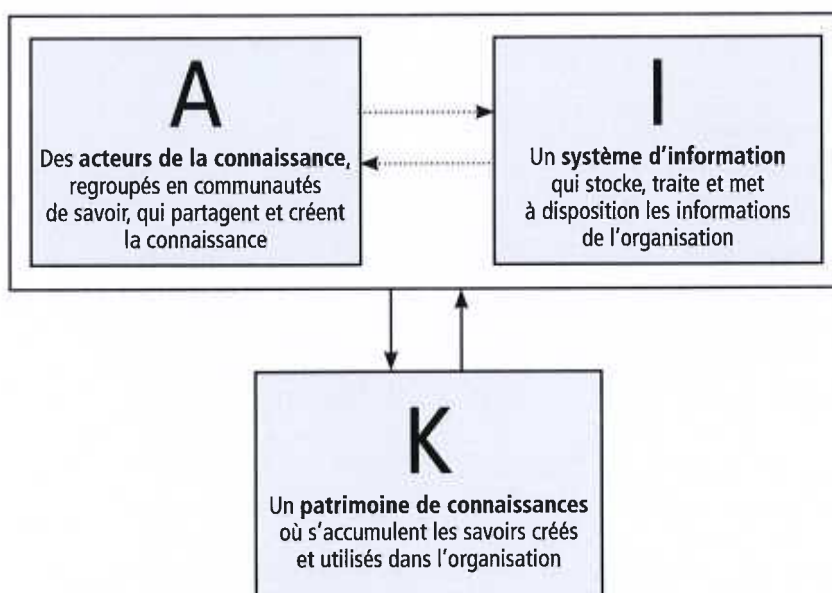
La méthode proposée ici pour mettre en place une démarche de TIG repose sur trois principes qui fondent trois étapes de base dans un plan de transfert intergénérationnel.

Selon le premier principe, une entreprise (ou une organisation en général) détient un « savoir organisationnel » qui lui est propre. Ce savoir est bien plus que la somme des connaissances individuelles des employés et il se pérennise plus ou moins à travers le temps, par des produits d'information (documents, bases de données, logiciels...) ou par des échanges et des transferts individuels ou collectifs. Il s'accumule dans l'entreprise au cours de son histoire et forme ce que l'on appelle le « patrimoine de connaissances ». L'existence de ce patrimoine en tant que sous-système (intangible) de l'entreprise est encore controversée, car il correspond à une remise en cause de la vision classique qui assimile cette dernière à un système traitant de l'information pour

¹ Le Club Gestion des connaissances est une association d'entreprises fondée en France en 1999 et présidée par Jean-Louis Ermine. Il regroupe en son sein des organismes de toute nature et de toute taille et vise à implanter de manière opérationnelle des dispositifs de capitalisation, de partage et de création de connaissances. Petit à petit, le club conçoit un référentiel pour la gestion des connaissances dans les entreprises.

des acteurs opérationnels ou décisionnaires. Cette nouvelle vision de l'organisation comme « processeur de connaissances » peut être représentée par le schéma systémique dit AIK (*Actors, Information, Knowledge*), lequel prend en compte les flux de connaissances circulant dans l'organisation (Ermine, 2008). Ce modèle d'organisation AIK illustre un système dans lequel des réseaux d'acteurs de la connaissance (A) interagissent avec un système d'information (I). Ce système produit et consomme des connaissances pour qu'ensuite elles s'accumulent dans le patrimoine de connaissances (K) de l'organisation.

FIGURE 1 : LE MODÈLE AIK

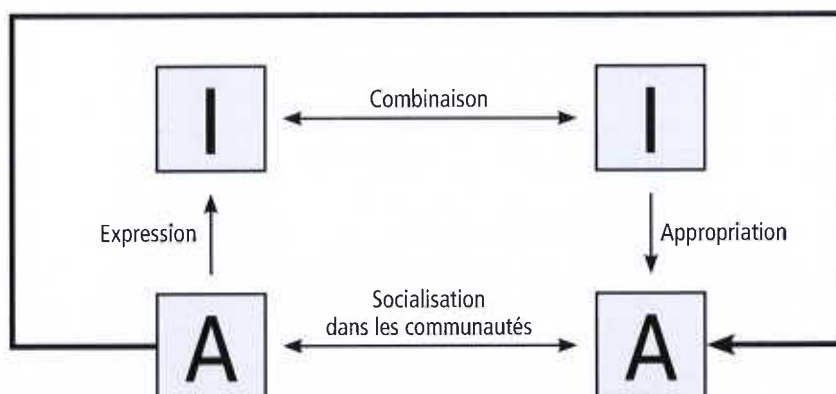


Ce modèle permet d'interpréter la célèbre théorie de Nonaka qui définit des transformations entre les connaissances et les informations, donc des fonctions entre K et I, qui sont les fondamentaux du transfert de connaissances. Le transfert de connaissances peut s'opérer (figure 2) : (1) directement, par l'échange de connaissances tacites, par des interactions sociales fortes, la connaissance tacite d'une personne ou d'un groupe peut être partagée par d'autres individus pour devenir organisationnelle ; (2) indirectement, par la succession des processus :

- d'expression (externalisation chez Nonaka), où des savoirs considérés comme efficaces sont explicités dans un discours formalisé ou codifié ;
- de combinaison, où, par des mécanismes de communication variés incluant la plupart du temps des technologies, les connaissances explicites d'acteurs sont mises en synergie par raisonnement inductif et déductif en une connaissance explicite nouvelle ;

- d'appropriation (internalisation chez Nonaka), où, par apprentissage (souvent expérientiel), la connaissance explicite s'enracine dans des routines opératoires en adaptant le schéma explicite aux conditions spécifiques de l'exécution.

FIGURE 2 : LE MODÈLE DE BASE DES TRANSFERTS DE SAVOIRS



Le deuxième principe stipule que la connaissance organisationnelle (le système K) est un système complexe, elle n'est donc intelligible et maîtrisable (aux fins de gestion) qu'à travers une représentation plurielle, sous différents points de vue. Ceux-ci sont en nombre réduit et suffisamment génériques pour s'appliquer à tous les systèmes de connaissances, quel que soit le domaine d'application. De plus, comme il a été mentionné précédemment, la partie tacite de cette connaissance est largement majoritaire.

Le troisième principe porte sur l'acceptation du transfert de connaissances, qui est plus complexe qu'on ne pourrait le penser de prime abord. Nous suivons Boris Berthon (2004) pour définir le transfert de connaissances sous deux dimensions :

- un processus qui repose sur une relation binaire (mais pas nécessairement univoque) entre un émetteur et un récepteur (individus, groupes, organisations) qui dépend essentiellement d'un contenu et d'un résultat de transfert ;
- un processus social émergent d'apprentissage organisationnel qui est tributaire du contexte et de l'interaction avec l'environnement.

À partir de ces principes, la démarche de TIG doit compter trois phases.

L'analyse stratégique du patrimoine de connaissances

Le patrimoine de connaissances d'une organisation est considéré de nos jours comme l'un de ses actifs les plus stratégiques. Ce patrimoine étant vulnérable et menacé par des pertes massives de connaissances (tacites pour la plupart), un solide plan de préservation et de transfert doit être envisagé et intégré comme un processus stratégique de l'organisation. Maintes interrogations se posent alors : quelles sont les connaissances véritablement menacées ? Sont-elles réellement stratégiques pour l'organisation ? Qui est porteur de ces connaissances ? Quels sont les types d'actions

opérationnelles à envisager? Comment garantir que le plan d'action à mettre en place à moyen terme sera en phase avec les objectifs stratégiques de l'organisation?

Pour tenter de répondre à ces questions, il est essentiel de procéder à un audit du patrimoine de connaissances guidé par la stratégie de l'organisation et de proposer un plan d'action de préservation et de transfert conforme à cette stratégie. Cette première phase est appelée « analyse stratégique du patrimoine de connaissances » et poursuit l'objectif de repérer les domaines de connaissances jugés « critiques » dans l'organisation.

La capitalisation du patrimoine de connaissances

Nombre des connaissances critiques identifiées lors de la première phase relèvent d'une action de capitalisation. Cette étape concerne tout domaine de connaissances critique et stratégique, à forte composante tacite, au sein duquel la partie tacite est essentiellement détenue par des experts. Dans ce cas, la capitalisation s'entend comme le recueil des connaissances auprès des experts afin de formaliser leurs savoirs non écrits pour ensuite les partager avec d'autres personnes du même métier² ou exerçant des activités très proches.

Le transfert du patrimoine de connaissances

La capitalisation permet non seulement de recueillir et de structurer le contenu sensible d'un domaine de connaissances, mais également de constituer un corpus de connaissances (ou référentiel) du domaine. Il s'agit ensuite de transférer, à partir de ce corpus, les savoirs à une communauté qui doit l'utiliser pour ses pratiques opérationnelles. La vraie question qui se pose à propos du transfert est : comment concevoir des dispositifs de transfert à partir du corpus de connaissances constitué en fonction de l'objectif, de la cible, de l'environnement, etc.?

■ PHASE 1 : L'ANALYSE STRATÉGIQUE DU PATRIMOINE DE CONNAISSANCES

Les outils de l'analyse stratégique : les cartes

L'analyse stratégique repose sur la représentation des systèmes de l'entreprise, tels qu'ils ont été définis dans le modèle AIK. Le système A des acteurs de la connaissance est classiquement scindé en deux sous-systèmes : le système de décision (D), qui est formé des acteurs décisionnaires (dont la haute direction), et le système opérant (O), qui compte en son sein les acteurs des processus opérationnels. Dans la méthode proposée, aucune représentation du système I n'est fournie, car celui-ci est largement étudié et pris en compte dans les méthodes de gestion ou d'ingénierie de l'information, qui sont tout à fait complémentaires à celles de la gestion des connaissances.

² Dans cet article, la notion de « métier » doit être interprétée au sens large (couramment utilisé en France) et réfère aux divers emplois ou fonctions en lien direct avec la réalisation des missions de l'organisme.

Le choix du mode de représentation est celui de la cartographie, un processus d'abstraction qui implique une sélection, une classification, une simplification et une symbolisation. Dès lors que l'on souhaite représenter une pensée, une expérience ou une connaissance, il est possible de construire une carte métaphorique illustrant adéquatement ce qui par nature est invisible et intangible en quelque chose de visible, de concret, de signifiant. L'élaboration d'une carte est donc la transcription, dans un système graphique, d'un ensemble de données. Le traitement de ces données fait apparaître l'information d'ensemble recherchée et la construction d'images les mieux adaptées à communiquer cette information. La démarche proposée ici pour l'analyse stratégique d'un patrimoine de connaissances recourt à des représentations sous forme de cartes, bâties sur ces principes, qui ont été validées par des études d'ergonomie.

Une approche très connue et assez ancienne, le *mind mapping*³ (Le Bihan et autres, 2007), permet de construire une carte à partir d'information « cognitive ». Ce domaine est celui des représentations qu'on appelle *mind maps* ou cartes mentales ou heuristiques (ou abusivement cartes cognitives). C'est une démarche qui rend possible la visualisation graphique des représentations mentales qu'un individu, ou qu'un groupe d'individus, se fait d'une problématique. Cette reproduction de type arborescente se construit récursivement à partir d'un nœud racine (le sujet principal de la carte) et explicite progressivement, en construisant des branches de plus en plus détaillées, les différents éléments rattachés au nœud père. C'est un moyen visuel et symbolique pour se représenter « simplement » un problème complexe. Une carte mentale s'enrichit en général de différents éléments améliorant son exploitation : formes, couleurs, graphismes (illustrations, symboles), annotations et autres qui favorisent théoriquement une compréhension aisée.

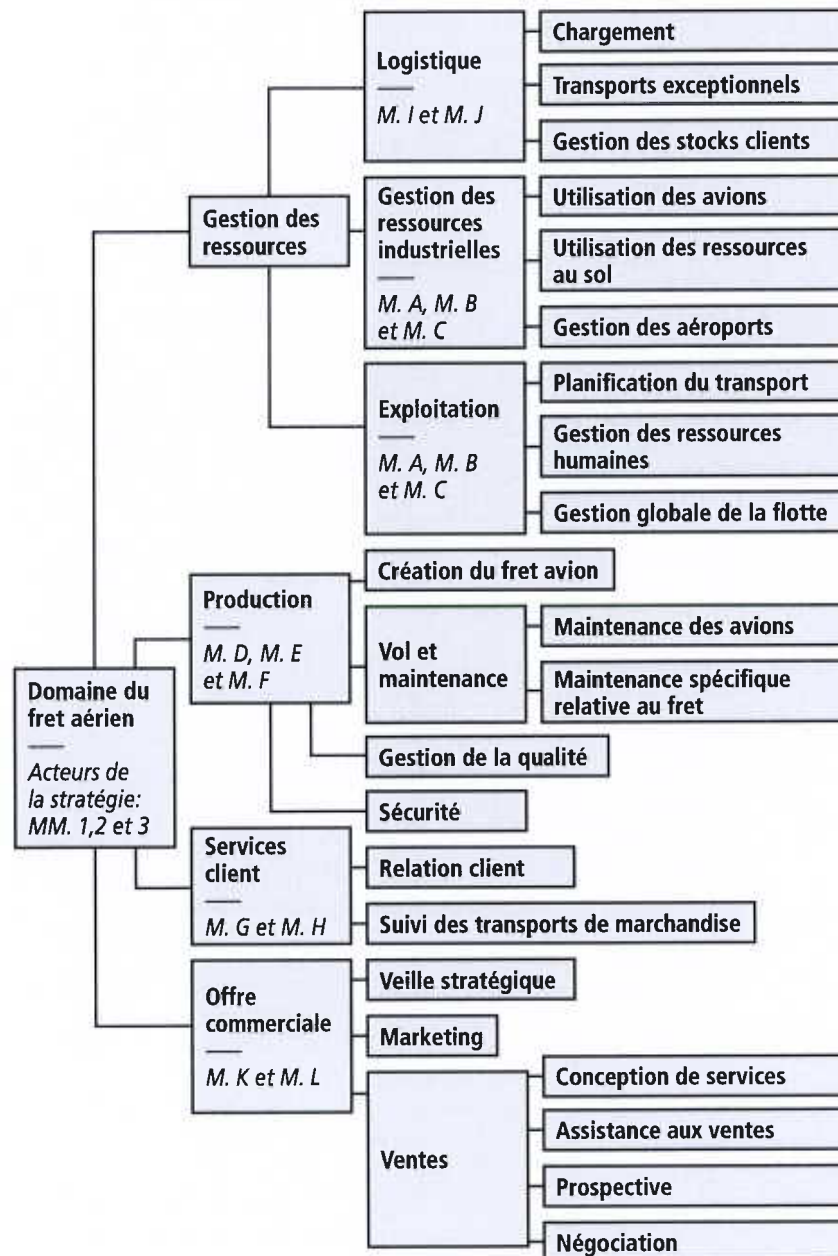
La méthode se sert des principes du *mind mapping*, mais de manière très contrôlée. Quatre cartes sont utilisées avec un cadre et un mode d'utilisation stricts. Chacune d'entre elles correspond à une problématique précise, elle possède une sémantique définie, et une symbolique graphique lui est propre. Par rapport à l'analyse stratégique du patrimoine de connaissances, la démarche cartographie :

- la stratégie, qui est portée par le système décisionnel de l'entreprise (D). La carte de la stratégie est une représentation visuelle simplifiée de la stratégie de l'entreprise, telle qu'elle est préconisée dans Kaplan et Norton (2004). Elle est composée d'un centre à partir duquel divergent différentes « branches » appelées axes stratégiques. Ceux-ci se répartissent ensuite en sous-axes représentant les orientations stratégiques, eux-mêmes déclinés en thèmes stratégiques. L'objectif de ce schéma est d'illustrer de façon synthétique, mémorisable et intelligible les grands axes, déclinés ensuite en orientations et en thèmes, qui expriment au mieux la formulation de la stratégie de l'entreprise ;

³ Tony Buzan s'est rendu célèbre dans le monde entier en créant et en développant le concept de *mind map*. Il a écrit plus de cent ouvrages, publiés dans cent cinquante pays et traduits en trente langues.

- les processus, qui sont portés par le système opérant de l'entreprise (O). La carte des processus est une reproduction visuelle arborescente des processus de l'entreprise. Elle part d'un centre qui symbolise l'activité de l'organisation, celle-ci se décomposant de manière arborescente en processus, eux-mêmes déclinés en activités puis en sous-activités. Cette carte a pour objectif de représenter les principales activités actuelles de l'entreprise. Elle prend donc en compte les processus métiers qui existent au moment de la cartographie dans l'entreprise ;
- les capacités, qui sont portées par les acteurs de la connaissance de l'entreprise (A). La carte des capacités stratégiques est un plan arborescent des capacités que l'organisation doit mobiliser ou développer dans un ou plusieurs processus pour atteindre une cible stratégique. Elle résulte de la confrontation des orientations stratégiques (symbolisées par la carte de la stratégie) et des processus métier mis en œuvre dans l'entreprise (illustrés par la carte des processus) et elle est obtenue après l'identification et la classification des capacités requises par la stratégie dans les différents processus. Cette carte vise à mettre en exergue les capacités requises pour atteindre les objectifs stratégiques de l'organisation ;
- les connaissances, qui sont disponibles dans le patrimoine de connaissances de l'entreprise (K). La carte des domaines de connaissances constitue une image que se font les acteurs de la structuration des domaines de connaissances (ou savoir-faire) utiles à leur métier. Suivant le contexte de l'entreprise, on préférera les termes « domaine de connaissances » ou « savoir-faire métier ». Dans l'état actuel des choses, il est difficile de fixer le vocabulaire. Cette carte se décompose en axes (ou thèmes) de connaissances, déclinés en domaines, puis en sous-domaines (ou savoir/savoir-faire). Ce dessin a pour objectif d'illustrer les multiples domaines de connaissances de l'entreprise (ou les différents savoir-faire métiers) de façon claire et aisément compréhensible. Ces cartes sont les outils clés de la démarche.

FIGURE 3 : EXEMPLE D'UNE CARTE DES DOMAINES DE CONNAISSANCES MÉTIERS (AVEC L'INDICATION DE PERSONNES RÉFÉRENTES POUR CHAQUE DOMAINE)



Les outils de l'analyse stratégique : la grille d'analyse de criticité

La démarche utilise une grille générique de critères de criticité, élaborée par le Club Gestion des connaissances, appelée CKF (*Critical Knowledge Factors*). La bibliothèque CKF possède vingt critères regroupés en quatre axes thématiques.

TABEAU 1 : LA GRILLE DES CRITÈRES DE CRITICITÉ

AXE THÉMATIQUE	CRITÈRE
Rareté	1. Nombre et disponibilité des détenteurs 2. Externalisation 3. Leadership 4. Originalité 5. Confidentialité
Utilité pour l'entreprise	6. Adéquation avec les missions 7. Création de valeur pour les parties 8. Émergence 9. Adaptabilité 10. Utilisation
Difficulté à capter la connaissance	11. Difficulté d'identification des sources 12. Mobilisation de réseaux 13. Caractère tacite de la connaissance 14. Importance des sources de connaissances tangibles 15. Rapidité d'obsolescence
Difficulté d'usage de la connaissance	16. Profondeur 17. Complexité 18. Difficulté d'appropriation 19. Historique de la connaissance 20. Dépendance de l'environnement

Chaque critère est évalué sur une échelle de niveaux de 1 à 4. Pour faciliter l'analyse et la notation, les niveaux de chaque critère sont décrits succinctement. Il s'agit d'une « description de notation » et non d'une description normative.

TABLEAU 2 : EXEMPLE DE GRILLE D'ÉVALUATION D'UN CRITÈRE

THÈME	DIFFICULTÉ D'USAGE DE LA CONNAISSANCE
Critère 17	Complexité
Quel est le degré de complexité de la connaissance ?	
Niveau 1	Complicqué
Le domaine est très spécifique d'une discipline scientifique. Il manipule des éléments nombreux mais bien identifiés.	
Niveau 2	Complexité élémentaire
La maîtrise du domaine de connaissances implique la maîtrise de nombreux paramètres qui viennent de différentes disciplines.	
Niveau 3	Complexité
La maîtrise du domaine ne se réduit pas à la maîtrise de variables, même nombreuses et diverses. Elle nécessite une compréhension globale et qualitative, qui s'exprime par différents points de vue donnant du sens au domaine.	
Niveau 4	Complexité forte
L'étude et la maîtrise de différents points de vue sont essentielles pour la maîtrise du domaine de connaissance. Des méthodes et des modèles sont utilisés pour expliquer et mettre en cohésion les différents points de vue.	

L'évaluation de la criticité d'un domaine consiste à attribuer une note selon chaque critère pour chacun des domaines. Plus le domaine est critique au sens du critère évalué, plus la note est forte, et chaque domaine est évalué indépendamment des autres suivant les critères choisis. Si plusieurs évaluateurs participent au processus et si un nombre important de domaines et de critères sont utilisés, il en découle une mise en œuvre relativement lourde. C'est pourquoi les outils employés doivent faciliter la tâche d'évaluation. La restitution des résultats est synthétisée graphiquement dans un diagramme radar (ou de Kiviat). Finalement, chaque domaine de connaissances reçoit une note qui traduit sa criticité.

La démarche de l'analyse stratégique

Étape 1 : l'analyse des capacités stratégiques

La carte de la stratégie est tout d'abord élaborée en s'appuyant sur les documents évoquant la stratégie de l'entreprise, lorsqu'ils existent certes, identifiés lors d'une réunion de cadrage. Elle est ensuite complétée puis validée par quelques acteurs fortement impliqués dans l'élaboration de la stratégie de l'entreprise comme le sont les directeurs d'unité ou les membres du comité de direction. Pour sa part, la carte des processus est produite grâce à des documents officiels tels que les manuels « qualité » ou des documents sur le référentiel de compétences de l'entreprise.

L'identification et l'évaluation des capacités stratégiques se déroulent sous forme d'entrevues avec les acteurs de la stratégie, préalablement identifiés et sollicités (en général les membres du comité de direction).

Les cartes de la stratégie et des processus sont présentées au répondant; elles servent d'outils de médiation. Une fois les deux schémas entièrement parcourus, il est demandé au répondant d'examiner les axes stratégiques un à un et d'indiquer, pour chacun d'eux et selon sa propre perception, les capacités à mobiliser dans les processus, décrits à l'aide de la carte des processus, pour atteindre les objectifs stratégiques. En fin d'intervention, chaque capacité définie est évaluée qualitativement par son niveau de criticité (cette capacité est-elle très critique, moyennement critique ou peu critique?) en se basant sur les thèmes de la grille de criticité décrite précédemment: une capacité est plus ou moins critique suivant qu'elle est plus ou moins rare, utile pour l'entreprise, difficile à acquérir, malaisée à mettre en œuvre. Au terme de chaque entrevue, un tableau synthèse des évaluations et des argumentaires est mis au point et il est soumis au répondant pour validation.

Une fois toutes les évaluations menées et validées, une synthèse est établie, laquelle permet d'éliminer les redondances, d'homogénéiser les formulations, de regrouper et de classer les capacités. Ces capacités ainsi ordonnées sont alors enchâssées dans une carte des capacités stratégiques, chaque capacité étant affectée d'un coefficient de criticité élaboré à partir des évaluations de criticité effectuées au cours des entretiens.

Cette analyse des capacités stratégiques correspond aux nouvelles théories stratégiques dites CBV ou KBV (*Competence Based View* ou *Knowledge Based View*) (Hamel et Prahalad, 1990; Kogut et Zander, 1996; Teece, Pisano et Shuen, 1997).

Étape 2: l'analyse des connaissances critiques

La construction de la carte des domaines de connaissances s'amorce par le repérage de ces domaines. Le repérage consiste, à partir de documentations de référence et d'interviews, à faire ressortir des champs de connaissances par l'analyse successive des activités, des projets, des produits, etc. La mise en forme de la carte se doit d'être adaptée à la vision opérationnelle des personnes concernées. Cette carte servira d'appui aux entretiens pour l'évaluation de la criticité des domaines de connaissances (appelés aussi savoir-faire métiers).

Par la suite, pour chaque domaine de connaissances, il faut désigner des référents qui devront être interrogés pour l'analyse de criticité de leur domaine. Cette étape (appelée *name dropping*) peut se révéler délicate, en particulier dans les grandes organisations. La crédibilité de l'analyse repose en effet sur la légitimité des personnes sondées. Une carte des connaissances pouvant être très détaillée, il faut choisir un niveau de granularité dans la carte qui ne requiert pas un nombre trop grand d'entrevues.

L'analyse de criticité se déroule systématiquement avec la grille de criticité et la procédure de notation décrite à la section précédente (Boughzala et Ermine, 2004).

Étape 3: l'alignement stratégique et le plan d'action

L'objectif de cette étape est de comparer les visions stratégiques et celles des métiers de terrain pour ensuite émettre des recommandations pertinentes sur les

actions ou les dispositifs de gestion des connaissances à mettre en œuvre. Ces recommandations découlent de l'analyse croisée des capacités stratégiques (caractérisée par la carte des capacités stratégiques et leur criticité) avec l'analyse métier (caractérisée par la carte des domaines de connaissances et leur criticité). Cette vision croisée portant le nom d'alignement stratégique permet notamment de repérer les « dissonances stratégiques » entre d'un côté les biais cognitifs dans la représentation qu'ont les acteurs métiers de la stratégie et de l'autre la représentation des acteurs de la stratégie de l'effet des objectifs fixés sur les métiers. Par ailleurs, le matériel considérable recueilli lors des entrevues avec les acteurs de la stratégie et les acteurs métiers peut être synthétisé au vu de cet alignement stratégique pour formuler des recommandations sur un plan d'action de gestion du patrimoine de connaissances. Cette étape compte deux phases.

- *L'élaboration de la matrice d'influence*

Pour déterminer l'influence potentielle de la vision stratégique sur la vision métier et réciproquement, on crée un tableau à double entrée, une « matrice d'influence », dans lequel les correspondances entre les domaines de connaissances et les capacités stratégiques sont indiquées.

Chaque domaine et chaque capacité ayant une note de criticité, une simple moyenne pondérée peut être attribuée à chaque élément. Cette note singularise l'importance stratégique et la criticité de l'élément. Plus une capacité stratégique est critique, et plus elle influence de domaines de connaissances, et plus ces domaines sont critiques, plus son importance est grande. De même, plus un domaine de connaissances est critique, et plus il est concerné par des capacités stratégiques, et plus ces capacités stratégiques sont critiques, plus son importance est grande. Les domaines de connaissances et les capacités stratégiques peuvent finalement être classés par ordre croissant d'importance.

- *L'identification des actions de gestion des connaissances*

Les argumentaires recueillis sur le métier et sur la stratégie sont d'une grande richesse et renferment de nombreuses suggestions. Les axes de réflexion à propos des actions de gestion des connaissances à mettre en place sont définis pour chaque domaine de connaissances et pour chaque capacité stratégique. Ces pistes sont documentées :

- pour les domaines de connaissances : sur la base des fiches de synthèse élaborées lors de l'analyse métier et des points saillants identifiés (il s'agit des éléments récurrents mis en exergue lors des entrevues et qui caractérisent la criticité du domaine : besoin d'un outil de partage des connaissances, dispositif de formation inadapté, absence de dispositif de capitalisation des connaissances, forte technicité du domaine de connaissance) ;
- pour les capacités stratégiques : sur la base des argumentaires recueillis lors des entrevues avec les acteurs de la stratégie.

Pour une meilleure visibilité, ces différents axes de travail peuvent être regroupés en thèmes :

- l'organisation, lorsqu'il s'agit d'actions managériales ;
- la formation, dès lors que les actions visent les dispositifs d'apprentissage ;

- * la capitalisation-transfert, lorsqu'il s'agit d'actions de préservation, de recueil, de partage, de documentation.

Au sein de chaque thème, les actions de gestion des connaissances sont priorisées en fonction du rang d'importance du domaine de connaissance (ou de la capacité stratégique selon le cas) l'ayant mis en exergue.

■ PHASE 2: LA CAPITALISATION DU PATRIMOINE DE CONNAISSANCES

Dans l'audit réalisé en phase 1, apparaissent très souvent des domaines de connaissances critiques et stratégiques dans lesquels les savoirs sont très tacites dans la tête d'un groupe de « sachants ». Ces savoirs étant menacés (par le départ de certaines personnes, par exemple), ils doivent impérativement être transférés à d'autres individus. L'optique développée ici est de recueillir ces savoirs sous forme explicite pour disposer d'un corpus de connaissances structuré et tangible qui sera la ressource essentielle de tout dispositif de transfert de connaissances. C'est ce que l'on dénomme la « capitalisation » ; on met sous forme tangible un capital de connaissances jusque-là invisible. Ces actions font donc appel à une méthode de conversion des connaissances tacites en connaissances explicites. Ce processus, encore appelé « extériorisation » par Nonaka et « expression » dans la seconde partie de cet article, est central dans la création de connaissances organisationnelles comme le souligne Nonaka : « c'est un processus qui est la quintessence de la création de connaissances parce que la connaissance tacite devient explicite sous la forme de métaphores, d'analogies, de concepts, d'hypothèses ou de modèles » (Nonaka et Takeuchi, 1995).

Les outils de la capitalisation : les modèles

Dans la démarche proposée, on a recourt à des modèles graphiques, à des diagrammes. C'est une méthode qui se base sur l'explicitation de connaissances à l'aide de modèles de connaissances. La modélisation des connaissances est une technique qui est apparue tout d'abord dans les années 1970-1980 avec pour objectif de répondre aux besoins en intelligence artificielle. Elle a considérablement évolué depuis lors pour devenir le socle d'une nouvelle discipline de l'ingénierie : l'« ingénierie des connaissances ». La démarche reprend et adapte des modèles de connaissances connus, tout en en proposant certains plus originaux.

Pour analyser, représenter et structurer un patrimoine de connaissances à l'aide de modèles, la méthode repose sur une théorie de la connaissance (adaptée à l'ingénierie) décrite en détail dans Aries, Le Blanc et Ermine (2008). La connaissance est perçue comme de l'information qui prend une signification particulière dans un contexte donné. Il y a trois points de vue fondamentaux pour modéliser la connaissance : l'information, le sens et le contexte (on utilise l'équation symbolique $K = ISC$) et chacun d'eux se décompose en trois nouveaux points de vue : la structure, la fonction et l'évolution, obtenant ainsi en fin de compte neuf points de vue. Celui de l'information est classique : l'aspect structurel est modélisé par les structures de données, l'aspect fonctionnel par les traitements de données, l'aspect évolution par la datation et le *versioning*. Notre méthode s'intéresse aux six autres points de

vue. Pour le sens (sémantique), l'aspect structurel est modélisé par des réseaux de concepts, l'aspect fonctionnel par des tâches cognitives, l'aspect évolution par des lignées. S'agissant du contexte, l'aspect structurel est modélisé par des phénomènes, l'aspect fonctionnel par des activités, l'aspect évolution par des historiques et des lignées. Voici une description simplifiée des modèles, un exemple est illustré à la figure 4.

Une description des modèles

Le *modèle des phénomènes* décrit un domaine d'expertise à travers des phénomènes généraux qui sont à la base des savoirs liés aux métiers. Ces phénomènes sont ceux que l'on cherche à maîtriser, à connaître, à déclencher, à optimiser, à inhiber ou à modérer dans l'activité métier à laquelle on s'intéresse.

Le *modèle d'activité* est construit par une analyse de l'activité du système qui produit ou utilise les connaissances. Il décompose en grandes phases (sous-activités) le métier considéré, ces grandes phases étant articulées entre elles par des échanges de données, de flux de matière, etc. Il s'agit d'une analyse de type « fonctionnelle » descendante, où chaque activité est divisée hiérarchiquement en sous-activités de plus bas niveau. Le langage de modélisation est classique, il reprend et adapte les caractéristiques du langage bien connu SADT (Structured Analysis and Design Technique).

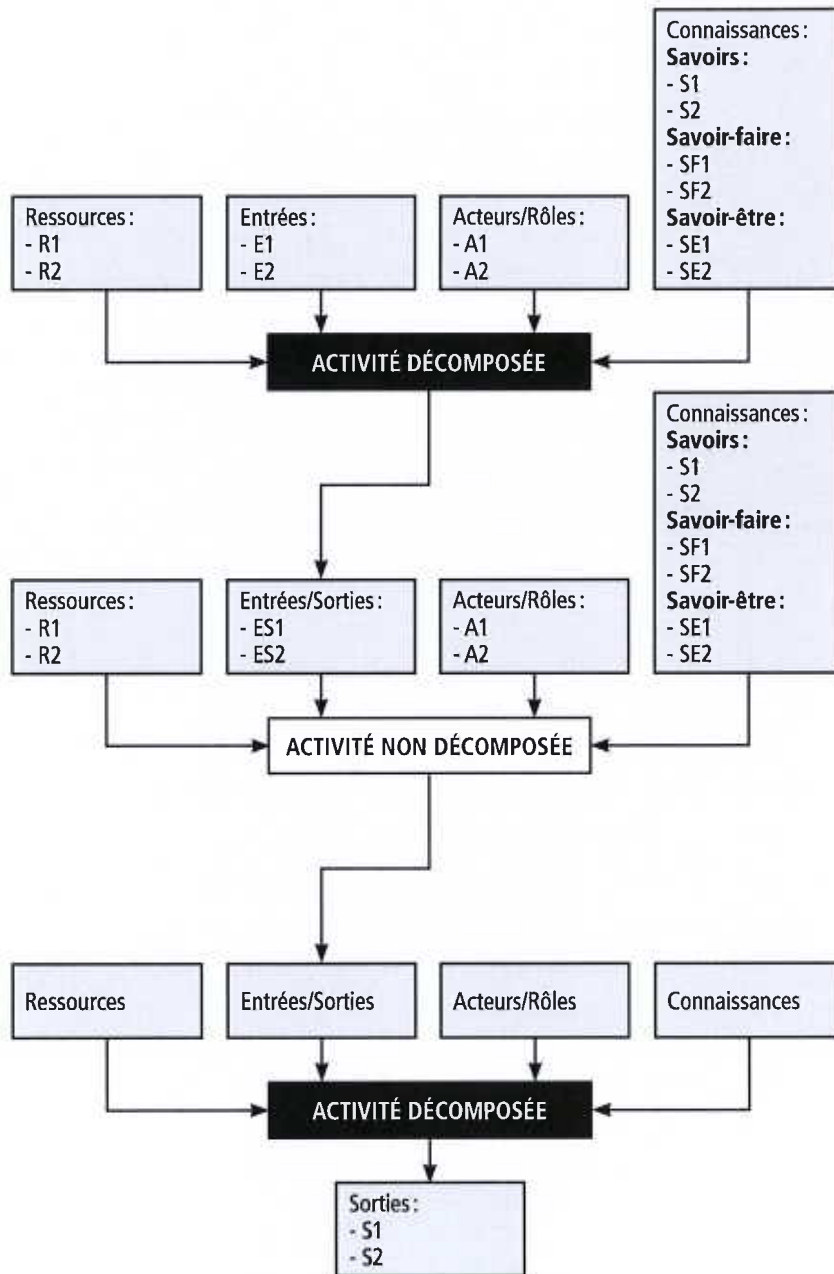
Le *modèle des concepts* traduit la structuration conceptuelle d'un expert, d'un employé compétent dans un domaine précis. Cette structuration est donnée sous la forme d'une classification des concepts et des objets du domaine. Le modèle utilisé s'inspire des réseaux sémantiques de la psychologie cognitive et des modèles objets de l'informatique.

Le *modèle des tâches* consiste en une représentation des stratégies de résolution de problèmes et il est mis en œuvre dans des savoir-faire précis et circonscrits. Le langage, pour construire un tel modèle, comporte la description de l'ordonnancement des tâches à accomplir par une décomposition hiérarchisée et arborescente qui raffine récursivement les tâches de plus haut niveau en sous-tâches plus détaillées pour aboutir à des tâches que l'on considère comme terminales.

Le *modèle de l'historique* répond au désir de mieux connaître ce qui s'est passé à certains moments de l'évolution des connaissances. Il s'agit d'intégrer l'évolution d'une connaissance dans un système contextuel explicatif. Il permet d'appréhender globalement les lignes directrices qui ont amené la connaissance à l'état perçu actuellement.

Le *modèle de lignée*, lié au modèle précédant, s'attache à décrire l'évolution d'idées, de concepts, de solutions techniques. Il se présente sous la forme d'arbres généalogiques et permet de garder en mémoire les causes et les raisons qui ont mené à ces transformations.

FIGURE 4 : DIAGRAMME DU MODÈLE D'ACTIVITÉ



La démarche de capitalisation

Le produit final du processus de capitalisation est le « livre de connaissances », expression métaphorique qui réfère à un ensemble structuré d'éléments de connaissances, essentiellement des schémas représentant les modèles de connaissances et les fiches qui y sont associées, mais aussi des publications, des documents électroniques, des références et toute autre documentation, numérique ou non. L'élaboration d'un tel ouvrage suit un déroulement précis.

Étape 1 : le cadrage

L'objectif de la phase de cadrage est de délimiter les contours du domaine de connaissances sur lequel portera le livre de connaissances et de cibler les étapes de modélisation qui seront utiles à l'objectif. C'est également lors de cette phase que l'on identifie et met en place les acteurs, soit le comité de pilotage qui suit et oriente, le comité de projet qui réalise et le comité technique qui conseille. La faisabilité du projet envisagé est alors validée et un plan de travail est dressé.

Étape 2 : la réalisation du livre de connaissances

Réaliser un livre de connaissances est un processus complexe qui commande l'accomplissement de cinq tâches :

- *Co-construire les modèles de connaissances avec les détenteurs de la connaissance du domaine.* Un entretien auprès des détenteurs de la connaissance conduit à un ensemble de modèles auxquels peuvent se joindre des documents et des références. Pour chaque type de modèle réalisé, on construit des « capsules » qui rassemblent les schémas esquissés et les documents attachés.
- *Obtenir le consensus entre les contributeurs sur la connaissance contenue dans le livre.* Une fois les éléments recueillis pendant l'interview et consolidés par l'« ingénieur de la connaissance », il faut les faire vérifier globalement par les experts qui sont les seuls habilités à les comprendre et à les corriger.
- *Concevoir et produire le livre de connaissances.* Les documents de recueil préparés lors des interviews fournissent la matière première pour la réalisation du livre. Un travail considérable devra être entrepris pour concevoir l'architecture du livre et sa présentation.
- *Légitimer la connaissance contenue dans le livre.* La première ébauche du livre doit passer par deux stades de validation : il doit faire l'objet d'un consensus entre tous les détenteurs de la connaissance qui ont participé à son élaboration, et la connaissance capitalisée dans le livre doit être légitimée par un comité de lecture formé de pairs reconnus par l'entreprise.
- *Faire approuver le livre.* Le livre de connaissances sera au final approuvé par la hiérarchie qui doit par là signifier que la connaissance ainsi capitalisée est bien reconnue comme celle de l'entreprise et qu'elle doit être utilisée comme telle.

Étape 3 : la mise en partage du livre de connaissances

La phase de partage est fondamentale pour la réussite de l'opération de transfert des connaissances. Elle garantit que la connaissance est mise à la disposition de ceux qui en ont besoin ; ces derniers se l'approprient dans leurs pratiques métiers et peuvent la faire évoluer.

Étape 4: l'évolution du livre de connaissances

La connaissance étant toujours très évolutive, il est nécessaire d'établir un processus de pilotage de l'évolution du livre de connaissances. C'est un processus particulier qui ne saurait être réduit à une simple opération de maintenance classique. Elle entraîne trois tâches :

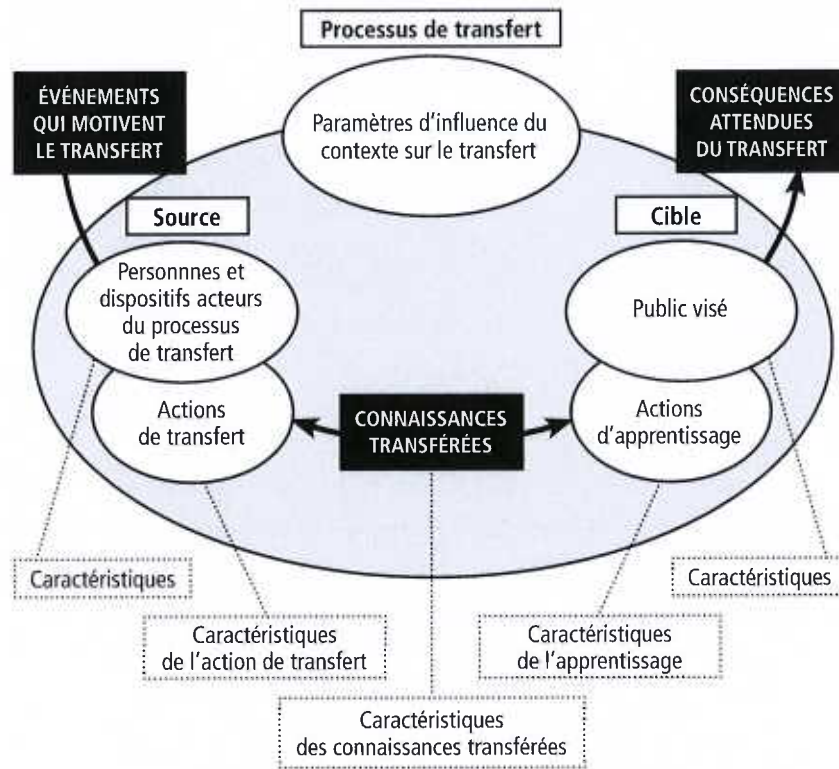
- *Identifier les nouvelles connaissances émergentes.* La production de connaissances nouvelles est généralement continue et l'identification de celles qu'on se doit de capitaliser dans l'ouvrage de connaissances est délicate. Des propositions peuvent venir de manière « brute » des utilisateurs de la connaissance ou d'une manière plus sophistiquée d'un comité d'observation constitué dans cet objectif.
- *Soumettre et faire valider les nouvelles connaissances à intégrer dans le livre de connaissances.* Les nouvelles connaissances ciblées subissent une première sélection. Un modérateur (*knowledge manager*) est chargé de cette sélection et il devra soumettre des propositions au comité de revue. Un comité de pairs, experts du domaine, revoit les propositions d'évolution, en argumentant éventuellement avec les personnes qui ont soumis ces propositions. Ce comité accepte ou refuse ces propositions et en fournit les argumentations.
- *Modifier le livre de connaissances et valider son évolution.* Les modifications proposées sont intégrées dans le livre de connaissances par les administrateurs responsables de sa maintenance. Les propositions, qu'elles aient été acceptées ou refusées, ainsi que leurs argumentations sont archivées. Le livre de connaissances est mis provisoirement en exploitation et un « service du risque » évalue l'effet des changements apportés.

■ PHASE 3: LE TRANSFERT DU PATRIMOINE DE CONNAISSANCES

Le processus de transfert

Dès lors que la connaissance est capitalisée dans un livre de connaissances – lequel fournit un corpus cohérent, structuré et à forte valeur ajoutée –, on doit veiller à ce qu'il « ne demeure pas sur les étagères d'une bibliothèque ». Le savoir qu'il renferme doit faire l'objet d'un transfert à un certain nombre de personnes dans l'organisation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le transfert de connaissances est un processus d'échanges reposant sur une relation binaire qui dépend des contextes dans lesquels agissent les acteurs. Une action de transfert est donc caractérisée par la cible visée, la source qui fournit le contenu et participe au transfert, les caractéristiques des connaissances qui sont transférées et la description de l'environnement (technique, social, organisationnel, culturel) dans lequel s'opère ce transfert. Un processus de transfert se décrit aisément par un modèle (l'un des modèles cités plus haut, celui des phénomènes) et conduit ainsi au modèle de référence pour les opérations de transfert de la démarche. La figure 5 l'illustre bien.

FIGURE 5 : LE MODÈLE DU PROCESSUS DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES



Pour toute action de transfert, ce modèle précise de manière fine les éléments à prendre en compte lors de la mise en œuvre et il est extrêmement utile pour mener à bien le transfert. Plusieurs critères peuvent être utilisés pour caractériser ces processus, le profil générationnel d'une organisation et les éléments clés de transfert en sont deux exemples.

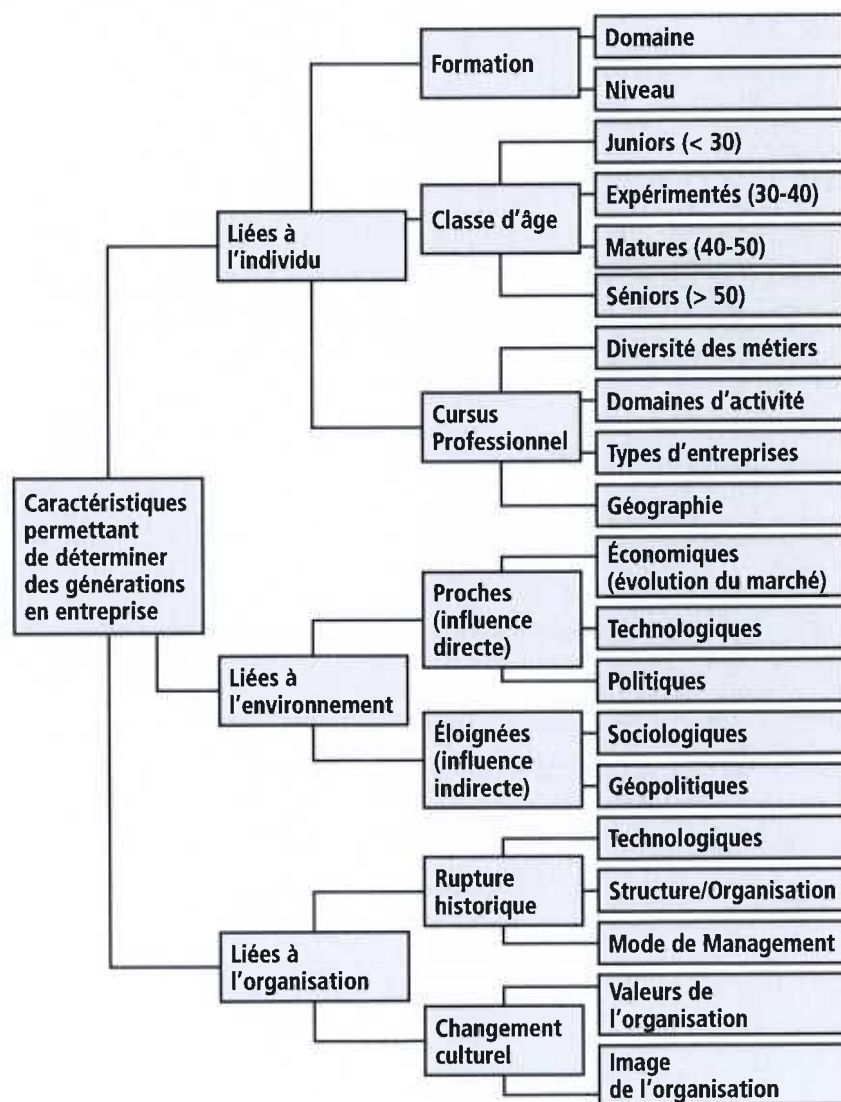
Le profil générationnel d'une organisation

Nous avons travaillé, avec le Club Gestion des connaissances, sur les caractéristiques générationnelles des groupes source et cible d'un transfert, qui peuvent déterminer des succès et des échecs suivant la méthode utilisée et les modalités du transfert intergénérationnel (figure 6).

Contrairement à une idée bien ancrée dans l'esprit des gens, la caractérisation d'une génération est loin de ne faire référence qu'à l'âge. Selon cette idée, une génération serait un ensemble de personnes nées approximativement au même moment, se succédant à intervalles déterminés et étant marquée par une innovation majeure, destructrice de l'ancien corpus d'innovation apportée par la génération précédente. Les critères de distinction d'une génération seraient alors l'année de naissance et l'« apport technique ». Mais cette vision, dite positiviste, est contestée

depuis longtemps (Manheim, 1928). Une approche qualitative, non mesurable, définit une génération comme un groupe d'individus ayant les mêmes tendances structurantes. Pour qu'il y ait génération, il doit y avoir unité de génération, avec une socialisation reposant sur des principes structurants. Cette définition de génération revêt un aspect économique facteur de dynamique sociale et un aspect sociospirituel non négligeable.

FIGURE 6 : LES CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRATIONNELLES

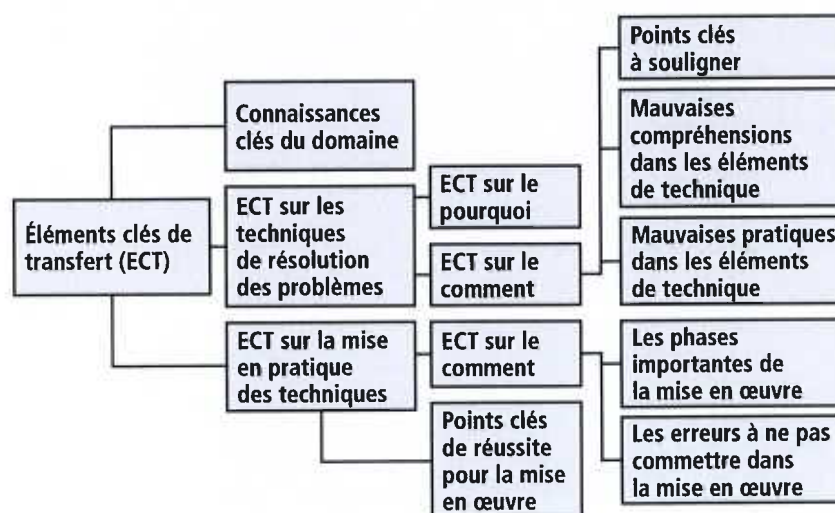


Ainsi les caractéristiques générationnelles de la grille de la figure 6 comportent des critères quantitatifs et qualitatifs liés à l'individu (comme l'âge, bien sûr, mais aussi le parcours professionnel et la formation), à l'environnement social et aux ruptures ou aux changements que les personnes ont pu vivre dans l'entreprise. Dans certains projets, cette grille a permis de dresser le « profil générationnel » d'une entreprise et de déterminer les facteurs de succès ou d'échec du transfert de connaissances entre diverses générations (au sens de la grille d'analyse). L'établissement du profil générationnel d'une entreprise est encore une piste peu explorée, mais elle est prometteuse non seulement pour le transfert des connaissances, mais également pour la communication interne et la gestion des ressources humaines.

Les éléments clés de transfert

Dans une action de transfert de savoirs, il importe de caractériser les difficultés propres aux flux de connaissances qui vont de la source vers la cible. Cette caractérisation du flux dans le processus de la figure 5 consiste à repérer les points difficiles dans la transmission des connaissances du domaine. Cette identification se fait essentiellement avec les experts du domaine qui ont toujours de fait une expérience de transmission vers des personnes moins expérimentées et qui connaissent bien les points durs posant en général problème aux novices. Pour faciliter cette identification, on s'appuie sur une grille qui classe ce que l'on appelle les « éléments clés de transfert » et dont un exemple est donné à la figure 7. Ces éléments sont répertoriés suivant qu'ils sont liés à la théorie, à la technique ou à la pratique, et ils sont habituellement groupés en deux classes : les points clés à connaître et les erreurs classiques à éviter (Castillo, Matta et Ermine, 2003). L'identification de ces caractéristiques est une aide précieuse pour tout dispositif de transfert.

FIGURE 7 : LES ÉLÉMENTS CLÉS DE TRANSFERT



Les dispositifs de transfert

La transmission des savoirs est une problématique riche qui dispose d'outils variés (Rossion, 2008). Les méthodes de transfert de connaissances (comme le compagnonnage, le jumelage, le tutorat/mentorat, la communauté de pratique ou la formation) prennent leur appui sur de nombreuses technologies tels les systèmes de gestion de contenu, les blogues, les systèmes de publication par Internet partagés, les plateformes d'apprentissage en ligne, les portails ou les serveurs de connaissances. Le processus, la méthode et la technologie de transfert sont malheureusement souvent confondus.

La démarche que l'on propose s'intéresse aux processus de transfert qui ont recours au livre de connaissances comme support initial. Elle se pose la question de la conception d'un système sociotechnique, modélisé par le processus décrit par la figure 5, et qui utilise un livre de connaissances comme corpus de base, résultat d'une opération de capitalisation au sens de la phase 2. Il s'agit d'adapter des dispositifs souvent classiques au contexte des livres de connaissances. Cette phase est en plein développement et concrétise son opérationnalisation ultime. Parmi les pistes actuellement suivies, trois exemples sont particulièrement significatifs : le processus de transfert basé sur la socialisation d'un livre de connaissances, celui basé sur un serveur de connaissances et enfin celui fondé sur un système d'apprentissage.

Le processus de transfert basé sur la socialisation d'un livre de connaissances

Deux processus distincts peuvent être mis en place dans cette optique. La première, que l'on nomme la co-modélisation expert/novice, met en relation un expert avec un ou plusieurs novices, et un ingénieur de la connaissance agit à titre d'animateur. L'objectif est d'utiliser la technique de modélisation des connaissances pour capitaliser la connaissance de l'expert. Les savoir-faire sont représentés sur une base commune, favorisant ainsi l'apprentissage des novices. Le second processus est le transfert direct du livre de connaissances. Les modèles créés lors de la conception du livre de connaissances fournissent ici un « condensé » structuré, intense et riche du corpus de savoirs à transmettre. C'est une formulation de la connaissance de l'expert qui lui permet de l'expliquer d'une manière structurée et logique. À partir de cette représentation, l'expert peut aisément et en peu de temps expliquer à des novices, lors de séances de formation, l'essentiel de son savoir-faire. Cette formation peut se faire avec l'aide d'un ingénieur de la connaissance. Il est même arrivé que l'ingénieur de la connaissance ayant réalisé le livre de connaissances tienne seul une séance de transfert direct au public cible, sans la présence de l'expert.

Plus généralement, un livre de connaissances, rédigé avec des experts d'une communauté de savoir, peut être confié à cette communauté qui doit en assurer la diffusion, la maintenance et le partage. Le livre de connaissances est alors entièrement socialisé.

Le processus de transfert basé sur un serveur de connaissances

Un serveur de connaissances est un site Web qui met à la disposition d'une communauté de savoir un corpus de connaissances (un livre de connaissances, par exemple) et qui fournit l'accès à toutes les ressources connaissances liées au corpus dans le cadre d'une activité professionnelle (liens URL, documentation,

groupes de travail, bases de données, logiciels, espaces collaboratifs...). On parle également de portail de connaissances ou de portail métier.

La conception d'un serveur de connaissances soulève des problèmes particuliers comparativement à la conception d'un site Web classique. Il s'agit essentiellement de problèmes d'ergonomie cognitive, où le cheminement dans le site doit suivre des schémas mentaux qui correspondent à des logiques métiers. Les méthodes de conception utilisées actuellement procèdent en deux étapes : la constitution d'un répertoire des connaissances, où toutes les ressources sont encapsulées, au sens des langages objets, dans des « capsules de connaissance », puis la structuration qui répartit les capsules de connaissance selon une logique métier (ou plusieurs, si l'on veut obtenir des sites pour des usages distincts). C'est seulement à la réalisation du site que l'on intègre des éléments « d'usage », qui ne peuvent être encapsulés dans des éléments de connaissance.

Le processus de transfert basé sur un système d'apprentissage

Issu de la modélisation, le livre de connaissances est structuré de façon à représenter un savoir-faire dans un domaine précis. Il s'agit d'un savoir pratique, acquis à partir des expériences de résolution de problèmes et en général il n'est pas suffisant en soi pour assurer le transfert du savoir qu'il capitalise. Le transfert s'exerce classiquement par un dispositif de formation associé. La manière dont le livre a été conçu facilite grandement l'ingénierie pédagogique nécessaire à la conception d'un dispositif d'apprentissage (voir par exemple Benmahamed et Ermine, 2009). Il permet notamment : (1) de concevoir le cheminement pédagogique à suivre par le ou les apprenants selon leurs niveaux, l'évolution de leurs apprentissages, etc.; (2) de réaliser des matériels pédagogiques à partir d'un livre de connaissances, sous la forme de jeu-questionnaire, de tests de niveau, de tests d'évaluation; (3) de spécifier des outils pédagogiques intégrables dans des supports d'apprentissage, de type *e-learning*.

■ CONCLUSION

Peu de personnes ou d'organisations ont mesuré l'ampleur et les conséquences du vieillissement démographique ou envisagé des réponses à la hauteur des défis qu'il impose. L'un des effets attendus de ce phénomène est le *knowledge crash*, c'est-à-dire le risque de perte massive de savoirs souvent stratégiques, voire vitaux, pour les organisations privées, publiques, internationales ou autres et pour les groupes sociaux.

L'intégration de la problématique du *knowledge crash* dans une autre plus vaste de *knowledge management* permet d'envisager une démarche générale susceptible de s'engager au niveau macroéconomique, mais surtout microéconomique. Il est alors possible de s'interroger de nouveau sur les notions de connaissances, de générations, de transferts des savoirs dans des perspectives plus opérationnelles et pragmatiques.

La démarche (dite MASK II) proposée ici passe par trois étapes :

- l'analyse stratégique du patrimoine de connaissances d'une organisation, qui permet d'identifier les savoirs stratégiques et critiques, de proposer des pistes d'action et de les prioriser;

- la capitalisation du patrimoine de connaissances, qui fournit une méthode structurée, basée sur la modélisation des connaissances, pour expliciter les savoirs tacites les plus critiques ;
- le transfert du capital de connaissances, qui élabore des dispositifs de transfert de savoirs intergénérationnels, basés sur les corpus de connaissances capitalisés dans la deuxième étape.

BIBLIOGRAPHIE

- Aries, S., B. Le Blanc et J.-L. Ermine (2008). « MASK : une méthode d'ingénierie des connaissances pour l'analyse et la structuration des connaissances », dans J.-L. Ermine (dir.), *Management et ingénierie des connaissances, modèles et méthodes*, Paris, Hermes Lavoisier.
- Benmahamed, D. et J.-L. Ermine (2009). « Une démarche Knowledge Management, de la stratégie au système d'information de l'entreprise », *Communications of the IBIMA*, vol. 10, n° 4, p. 16-23.
- Berthon, B. (2004). *Comprendre et mesurer la dimension sociale du transfert de connaissances au sein des organisations : une vision intégrative*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris Dauphine.
- Boughzala, I. et J.-L. Ermine (2004). *Management des connaissances en entreprise*, Paris, Hermes Science Publication.
- Bourdelaïs, P. (1993). *L'âge de la vieillesse : histoire du vieillissement*, Paris, Odile Jacob.
- CEFRIO (2008). Bilan du projet : le transfert intergénérationnel des savoirs à l'ère d'Internet, <http://blogue.cefrio.qc.ca/2008/11/bilan-du-projet-le-transfert-intergenerationnel-des-savoirs-a-lere-dinternet/> (page consultée le 12 août 2009).
- Castillo, O., N. Matta et J.-L. Ermine (2003). *L'appropriation des connaissances pour des mémoires métiers*, Actes du colloque Coopération, Innovation et Technologies, 26-28 novembre, Troyes.
- Ermine, J.-L. (2008). *Management et ingénierie des connaissances, modèles et méthodes*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte.
- Hamel, G. et C. K. Prahalad (1990). « The Core Competence of the Corporation », *Harvard Business Review*, vol. 68, n° 3, p. 79-91.
- International Atomic Energy Agency (2006). *Risk Management of Knowledge Loss in Nuclear Industry Organizations*, Vienne, International Atomic Energy Agency Publications.
- Kaplan, R. S. et D. P. Norton (2004). *Strategy Map: Converting Intangible Assets into Tangible Outcomes*, Harvard Business School Press.
- Kogut, B. et U. Zander (1996). « What Firms Do? Coordination, Identity, and Learning », *Organization Science*, vol. 7, n° 5, p. 502-518.
- Le Bihan, F. et autres (2007). *Organisez vos idées avec le mind mapping*, Paris, Dunod.
- Mannheim, K. (1928). *Das Problem der Generationen*, Kölner vierteljahrshefte für Soziologie, vol. 7, réédité dans *Wissensoziologie* (Berlin, Neuwied, Luchterhand, 1964), *Le problème des générations*, Paris, Nathan, Essais et Recherches, 1990.

- Nonaka, I. et H. Takeuchi (1995). *The knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, New York, Oxford University Press.
- OCDE (2007). *Ageing and the Public Service, Human Resource Challenges*, Paris, OCDE.
- OCDE (1996). *Ageing in OCDE Countries, a Critical Policy Challenge*, Paris, OCDE.
- Rossion, F. (2008). *Transfert des savoirs : stratégies, moyens d'action, solutions adaptées à votre organisation*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- Service Public Fédéral belge (2009). *Gestion des connaissances*, www.fedweb.belgium.be/fr/a_propos_de_l_organisation/gestion_des_connaissances/ (page consultée le 18 juillet 2009).
- Teece, D.J., G. Pisano et A. Shuen (1997). « Dynamic Capabilities and Strategic Management », *Strategic Management Journal*, vol. 18, n° 7, p. 509-533.
- UNFPA (2002). *Population Ageing and Development*, www.unfpa.org/publications/detail.cfm?ID=67&filterListType=3 (page consultée le 14 septembre 2009).

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS ET DES COMPETENCES, ENJEU DU CONTRAT DE GENERATION

L'accord national interprofessionnel du 19 octobre 2012 relatif au contrat de génération, invite dans des termes identiques, les partenaires sociaux à négocier au niveau des branches (article 11-4) et au niveau des entreprises sur le thème de la transmission des savoirs et des compétences. (Article 7) : « La transmission des savoirs et des compétences dans l'entreprise peut recouvrir des modalités très diverses selon les caractéristiques de cette dernière parmi lesquels : les binômes d'échange de compétences entre salariés, tel que prévu à l'article quatre de l'accord national interprofessionnel du 11 juillet 2011 ; la mise en place d'un référent et les conditions d'accueil du jeune par celui-ci ; l'organisation de la pluralité des âges au sein des équipes de travail ; l'organisation de la charge de travail du référent. L'accord d'entreprise définira les modalités les plus appropriées permettant, le cas échéant, une transmission des compétences et des savoirs techniques les plus sensibles pour l'entreprise. »

Si le contrat de génération n'est pas un nouveau contrat de formation en alternance, il emprunte à ce dispositif par la place accordée à « l'intermédiation » (1) indispensable pour transformer le travail productif en compétences, grâce à un « référent » qui ressemble comme un frère au tuteur ou un maître d'apprentissage. Cependant il invite à dépasser la simple fonction « d'intermédiation » et pose la question fondamentale du travail qualifiant (2). Cette volonté d'agir sur les formes de transmission des compétences, qui n'a pas vraiment opéré en matière de professionnalisation (3), constitue une tentative supplémentaire pour créer de nouveaux équilibres entre « le formel » et « l'informel » dans la production des compétences (4). Enfin, le texte renvoie à la négociation de branche et d'entreprise pour définir les modalités les plus appropriées de transmission des savoirs et des compétences en tenant compte du contexte spécifique à chaque branche et à chaque entreprise (5).

1. Le contrat de génération préserve la place de l'intermédiation mais il invite à la dépasser.

Dans les constructions juridiques qui organisent l'association entre travail et formation, la figure du tuteur (formation en alternance), du maître d'apprentissage, ou du référent (contrat de génération) joue un rôle décisif. En effet, sans une fonction « d'intermédiation » c'est-à-dire « d'extraction de valeur formative du travail productif », il n'y a pas de transfert de compétences possible.

« Le référent » vient enrichir et diversifier la famille déjà bien pourvue de ces « intermédiaires » : le *meister* figure centrale de l'apprentissage allemand présent dans le droit local d'Alsace et de Moselle, le maître d'apprentissage simple ou confirmé, salarié ou non salarié, le tuteur, l'équipe tutorale, le binôme, le simple responsable de stage, ou encore le manager en charge de l'organisation du travail et du développement des compétences d'une équipe de travail voire le collègue de travail. Les liens de cousinage pourraient être tissés jusqu'au mentor et au coach. Cette fonction d'intermédiation est selon des modalités diverses, encadrée par le droit : critères d'accès à la fonction, conditions d'exercice, formation, modalités de reconnaissance et de valorisation, indemnisation, responsabilité juridique de l'employeur qui ne respecte pas les obligations

contractuelles spécifiques à la formation alternance, financement au titre de la taxe d'apprentissage, imputabilité au titre de la formation continue pour certains de ces intermédiaires, etc.

Pendant « l'accord contrat de génération » ne saurait être confondu avec les modalités de la formation en alternance, notamment parce que tel n'est pas l'objet premier de ce contrat, même si la question centrale du transfert de compétences présente de nombreux points communs et en particulier la reconnaissance du fait que le travail, parfois considéré comme aliénant, peut également être source de création de compétences.

Ce texte, qui a vocation à être adapté par une loi proposée à l'initiative du gouvernement, s'inscrit en effet, à cet égard, dans la continuité de l'annexe du 26 octobre 1983 à l'ANI sur la formation du 9 juillet 1970, relatif à l'insertion des jeunes et à l'alternance. Les deux textes consacrent la rupture avec la vision traditionnelle « de l'entreprise prédatrice » qui était historiquement celle de la gauche, au profit d'une vision de « l'entreprise créatrice » de richesses dont la compétence des salariés. L'accord de 1983, alors porté sur les fonts baptismaux du code du travail par le ministre communiste de la formation professionnelle, lui-même ancien apprenti, (Marcel Rigout) reposait sur le postulat selon lequel la formation en alternance résultait tout d'abord de la reconnaissance de la valeur formatrice du travail productif. C'est en effet de l'association entre enseignement dispensé par des organismes de formation spécialisés et les exercices en entreprise d'une activité professionnelle en situation réelle, en liaison avec les enseignements reçus que naît un nouveau mode d'acquisition de compétences dans lequel formation et travail sont des moments distincts d'un même processus pédagogique. Ce modèle était, et demeure toujours, en rupture avec le modèle académique de l'alternance dans lequel des élèves et des étudiants effectuent un stage pratique dans une ou plusieurs entreprises, sous la responsabilité pédagogique du service public d'éducation.

2. Le travail qualifiant dans le contrat de génération.

L'accès à la qualification ne peut se faire par la seule formation. La véritable question posée par toute situation d'alternance est celle du contenu de l'activité. C'est à ce niveau que se situe l'enjeu de la qualification. On ne qualifiera pas par la formation des centaines de milliers de salariés qui occupent des emplois à contenu pauvre. La négociation collective de branche et surtout d'entreprise qui aura à proposer des modalités de mise en œuvre de la transmission des savoirs et des compétences dans le cadre des contrats de génération devra tout d'abord porter sur l'organisation qualifiante du travail, et sur la mobilité interne à l'entreprise afin d'éviter que des salariés ne soient condamnés à vie à des emplois sans aucun contenu formatif. La mise en œuvre concrète du droit à l'évolution professionnelle affirmé par l'article L. 6314-1 du code du travail (un niveau de qualification au cours d'une vie professionnelle...), ne sera pas au rendez-vous à défaut d'organisation qualifiante du travail.

Les acquis de la jurisprudence relatifs à l'adaptabilité et à l'employabilité des salariés, qui s'appliquent aux contrats de travail de droit commun de tous les salariés s'appliqueront de la même manière au contrat de travail du senior maintenu en emploi et du jeune embauché dans le cadre d'un contrat de génération (voir la chronique consacrée la contribution des juges à la sécurisation des parcours, dépêche AEF n°172928). Mais au-delà de l'adaptabilité et du maintien de l'employabilité, **l'employeur devra accepter un rendement plus faible et reconnaître un droit à l'erreur plus grand que celui reconnu dans les conditions « normales » d'exécution du contrat de travail.** C'est là que réside l'un des fondements juridiques de « l'entreprise formatrice » telle que la

jurisprudence la reconnaît, et auquel renvoie le contrat de génération. C'est là aussi que l'arbitrage entre les exigences de productivité et de compétitivité interviendra nécessairement. Le recours à la technique contractuelle (accord de branche et d'entreprise, stipulations du contrat individuel de travail) permettra précisément de rendre cet arbitrage au cas par cas de manière personnalisée et pendant toute la durée du contrat de génération.

À cette question juridique de fond de la reconnaissance « d'un droit à l'erreur et à l'expérimentation » et donc de productivité moindre, qui sont en réalité des modalités de « **partage du travail** » entre ceux qui sont dans le marché du travail et ceux qui sont en dehors, vient s'ajouter la question du **financement du binôme** (un senior et un jeune sur un même poste) ainsi que celui du « référent ». Les conditions « d'imputabilité » des dépenses liées au transfert compétences devront nécessairement être précisées.

3. L'échec relatif de la professionnalisation

En créant en 2003 le concept de professionnalisation (un parcours personnalisé, une acquisition de compétences par la formation et par le travail, la reconnaissance du parcours par une certification ou une convention collective) et en lui donnant immédiatement une portée opérationnelle à travers les contrats et périodes de professionnalisation, les partenaires sociaux ont fait œuvre innovante. En effet, le dispositif de la professionnalisation substitue une alternance intégrée dans laquelle formation et travail sont considérés comme deux voies égales d'accès à la compétence, qu'il convient d'articuler au mieux, à une alternance juxtaposée dans laquelle la formation apporte les compétences et le travail permet leur mise en œuvre.

À travers ce dispositif, c'est toute la culture de l'acquisition des compétences qui se trouve bouleversée. L'organisme de formation n'est pas le lieu où l'on se forme et l'entreprise celui où l'on travaille, le travail n'est pas la pratique et l'enseignement la théorie selon le schéma traditionnel, mais, au contraire, le lieu de formation et le lieu de travail sont deux situations d'apprentissage différentes, qui offrent chacun des modalités d'accès différenciées à la compétence.

Las, les bonnes intentions et la créativité des partenaires sociaux se sont heurtées aux habitudes et schémas idéologiques préétablis. Tant en matière de contrat que de période de professionnalisation, l'accent demeure mis sur la formation (sa validité, sa durée, son financement...) et bien peu d'intérêt est porté au travail, ravalé à son rang secondaire. Si quelques OPCA tiennent à faire respecter le principe d'alternance, combien procèdent à une vérification du contenu formateur du travail et à la cohérence entre le poste occupé et l'objectif poursuivi ? Qui exige pour financer un contrat ou une période de professionnalisation une fiche de poste ou de mission ? Alors que les plus grands détails sont exigés sur la formation, seul objet de toutes les attentions.

Ainsi, on pourrait considérer que le contrat de génération n'atteindra pas tout à fait les objectifs contenus dans l'accord du 19 octobre 2012 s'il devait se résumer, dans sa mise en œuvre, à la généralisation d'un tutorat exercé par le senior sur le jeune selon le très classique et très daté schéma de la transmission générationnelle des compétences, qui se justifiait au temps de la gestion des ressources humaines à l'ancienneté mais qui est de plus en plus décalé par rapport aux modes d'acquisition actuels des compétences.

4. De nouveaux équilibres entre formel et informel

Sans doute que la gestion de la formation, objet identifié, formaté, normé, connu, traçable, est plus simple que la gestion du travail qualifiant, intégré à l'acte de production et dépendant de ses conditions. Mais à ne considérer que ce qui est observable, on se condamne à ne plus voir l'essentiel. C'est ainsi qu'est véhiculée l'idée que les PME forment peu leurs salariés, ce qui est statistiquement exact et vérifiable, alors que c'est sans doute au sein de ces entreprises où la polyvalence est une seconde nature que l'on développe le plus de compétences, et non dans des grandes organisations taylorisées où le poste est parfois réduit à quelques tâches répétitives. Mais l'on continuera à considérer que l'opérateur de téléphonie qui a suivi deux jours de formation à l'outil qui lui donne les réponses à faire aux clients clés en main a été plus formé que le salarié de PME qui n'a pas suivi de formation dans l'année mais qui a effectué une dizaine de tâches nouvelles qu'il maîtrise désormais.

Ce que le contrat de génération nous invite ainsi à repenser, c'est à travailler non pas dans un schéma unique de production des compétences, mais avec des moyens diversifiés qui seront mobilisés en fonction de leur adaptation au contexte dans lequel ils s'inscrivent.

5. Des adaptations par la négociation de branche et d'entreprise

La question du transfert des savoirs et des compétences dans le cadre du contrat de génération doit faire l'objet d'une négociation de branche et d'entreprise.

Cette négociation ne portera ni sur les questions juridiques qui relèvent du contrat de travail de droit commun et de la jurisprudence, ni sur les questions relatives au financement en raison de sa qualification fiscale. Il appartiendra éventuellement à l'Etat de rendre imputables sur les obligations de financement de la formation les acquisitions de compétences dans le cadre du binôme ou le temps passé à favoriser ces acquisitions par le référent.

La négociation de branche et d'entreprise sera sans doute consacrée à l'ingénierie de la transmission de savoirs et des compétences c'est-à-dire à un droit de procédure. Cependant elle manquerait son objectif si elle ne traitait pas la question de l'organisation qualifiante de travail.

Voici à titre d'exemple quelques thèmes qui pourraient figurer dans le cahier des charges d'une négociation d'un accord de branche ou d'entreprise sur la question de la transmission des savoirs et des compétences dans le cadre d'un contrat de génération :

- diagnostic de l'organisation du travail: stable, taylorienne, mouvante, polyvalence, taux de mobilité...
- Démographie de l'entreprise et de la branche en lien avec la GPEC : besoins prévisionnels en emploi par niveau de qualification à moyen long terme. Capacité de renouvellement interne, identification des compétences rares que seule l'entreprise peut transférer, recrutement externe...
- Diagnostic du style de management de l'entreprise et des politiques de formation : quelle représentation des seniors, quelles pratiques de management intergénérationnel, place de l'apprentissage et de la formation en alternance, l'entreprise peut-elle être considérée formatrice...

- Identification des salariés de l'entreprise susceptibles de remplir une fonction de référent (car tous les seniors n'ont pas vocation à devenir des tuteurs...) Identifier les freins liés à l'organisation du travail, aux représentations...

- Encadrer, (formation lettre de mission) financer (imputabilité...), valoriser, reconnaître au plan juridique, des perspectives d'évolution professionnelle et de la rémunération de la fonction d'intermédiation... Mais également reconnaître la compétence acquise par les salariés bénéficiaires du contrat de génération.

L'analyse de la négociation sur l'emploi des seniors produite par la DGT fournit matière à réflexion pour construire un cahier des charges de la négociation dans ce domaine. La DGT souligne notamment que les actions qui sont majoritairement proposées dans ces accords apparaissent très individualisées basées pour l'essentiel sur le volontariat, et en déconnexion avec les réalités de l'entreprise. En conséquence la DGT préconise la mise en place de diagnostics en lien avec les représentants du personnel et des opérateurs spécialisés. Les travaux conduits par Bernard Masingue dans ce domaine sont susceptibles d'apporter aux négociateurs un précieux soutien méthodologique (Seniors Tuteurs : comment faire mieux ? Rapport au secrétaire d'État chargé de l'Emploi - Mars 2009. Dépêche AEF n°110922).

Conclusion

La formation doit être un levier pour atteindre le cœur du réacteur : le travail lui-même. Selon les études américaines, 70 % des compétences sont acquises dans l'activité, 20 % par les collaborations et 10 % en formation formelle. Travailler uniquement sur ces 10 %, c'est d'une certaine manière se condamner à l'inefficacité.

À ce titre, la proposition du rapport Gallois de mieux adapter les formations aux besoins des entreprises relève de la fausse évidence. Que l'éducation joue son rôle (structurer les esprits, apporter des connaissances de base, des méthodes de travail, des capacités de conceptualisation...) et que l'entreprise joue le sien. Ne demandons pas à l'éducation de se comporter en entreprise formatrice par défaut d'engagement de celle-ci.

L'enjeu de la qualification de la main-d'œuvre repose largement sur la nature et le contenu des postes de travail qui seront créés. Si l'on standardise, que l'on norme, que l'on rétrécit les postes, on détruit l'employabilité et l'apport de formation imposé par la jurisprudence en une telle circonstance ne sera qu'un sparadrap sur une maladie mortelle.

Au contraire, ce que l'ANI du 19 octobre 2012 nous invite à mettre en place dans le cadre des contrats de génération ce sont de véritables situations d'apprentissage par le travail dans un cadre collectif. Faisons en sorte de ne pas laisser passer l'innovation.

Jean-Marie Luttringer – Jean-Pierre Willems. Décembre 2012.

: : : : à la Une : : : :

05/09/2013 - Emploi

Contrat de génération : où en sont les négociations ?

Manque d'enthousiasme pour les uns, thème secondaire ou conflictuel pour les autres... Alors que les entreprises doivent boucler leur négociation sur le contrat de génération d'ici à la fin du mois, les DRH tâtonnent. Tour d'horizon de leurs préoccupations.

Le temps est compté pour le contrat de génération. D'ici le 30 septembre, les entreprises d'au moins 300 salariés doivent avoir signé un accord ou déposé un plan d'action ([voir notre article](#)). Seront-elles prêtes ? Difficile, pour l'heure, d'établir un bilan quantitatif de la négociation. Le ministère du Travail restant silencieux sur le sujet.

En interne, toutefois, les directions des ressources humaines semblent avoir terminé leur phase de diagnostic permettant d'apporter une photographie précise de la situation de l'entreprise (pyramide des âges, prévision de départs à la retraite, perspective d'embauche...). Elles affinent, aujourd'hui, leur calendrier pour respecter le timing gouvernemental. Renault, par exemple, a calé un cycle d'information sur les enjeux de ce dispositif pour l'ensemble des partenaires sociaux avant d'entrer dans le vif du sujet. Norauto France (5700 salariés), qui a commencé les discussions en avril, prévoit deux dernières séances pour mettre la touche finale à son accord. Les derniers arbitrages vont porter sur les dispositifs seniors, l'ergonomie des postes, les formations de fin de carrière et les changements de parcours. "Car les syndicats ne veulent pas d'un remake d'un contrat senior, avertit Anne-Danièle Fortunato, DRH de l'entreprise. Il va falloir aller plus loin".



A lire également

**Les emplois d'avenir
ratent leur cible dans le
secteur marchand**

**Contrat de génération
chez GDF : embauche de
8000 jeunes à l'horizon
2015**

**De plus en plus de
seniors sur le marché du
travail**

**L'activité partielle peut
se cumuler avec un PSE
et un accord de maintien
dans l'emploi**

**Les syndicats ne veulent
pas d'un remake d'un
contrat senior. Il va
falloir aller plus loin.**

Anne-Danièle Fortunato, DRH de Norauto

Des discussions à reculons

Chez CGI (ex-Logica) et Terreal (spécialiste des toits et des murs en terre cuite), les négociations avancent également à grands pas. Mais toutes ne partagent pas cet enthousiasme. Certaines entreprises y vont à reculons. Le BRGM (Bureau de recherches géologiques et minières) s'interrogeait encore, mi-août, sur l'intérêt d'un tel dispositif. "Un thème intéressant mais utopique, soutient Michel Bouilleau, le DRH, puisque "les juniors que nous recrutons ne remplacent pas nos seniors mais gravissent les échelons progressivement pour devenir, avec l'expérience, chefs de

projet et experts". D'autres, à l'instar de Boccard entreprises (spécialiste d'installations industrielles livrées clefs en main) ou de SGS (contrôle et certification), grincent des dents; ces négociations obligatoires alourdissent l'agenda déjà bien chargé de leur DRH. Au point où certaines entreprises, à l'image de Micropole, une société de conseil et d'ingénierie (1 300 salariés groupe, 1 000 en France), a décidé de passer outre cette obligation. "Cette négociation est redondante avec les accords signés par le passé, notamment l'accord GPEC et l'accord senior", soutient Nathalie Choux, la DRH groupe qui va opter directement pour un plan d'action.

Cette négociation est redondante avec les accords signés par le passé, notamment l'accord GPEC et l'accord senior.

Nathalie Choux, la DRH groupe de Micropole

Manque d'engouement

La plupart des observateurs pointent, en effet, un manque d'engouement des acteurs concernés, partenaires sociaux et responsables d'entreprise. "On ne sent pas une très forte appétence sociale sur le sujet", note Bernard Masingue, directeur d'études au sein d'Entreprise & Personnel. D'où des discussions "parfois très formelles". "Il reste beaucoup de choses à faire", ajoute Pierre-Henri Coat, secrétaire fédéral de la FGMM-CFDT (fédération de la métallurgie).

Du coup, pour contourner cette contrainte, de nombreuses sociétés se "contentent d'agglomérer les mécanismes prévus dans les accords sur les seniors, la GPEC ou l'emploi de jeunes", relève Bernard Masingue. Avec le risque, selon Pierre-Henri Coat, "d'aboutir à un patchwork de mesures déjà existantes". Sans grande innovation.

Un accord intégré à la GPEC

D'autres, à l'image de l'assureur MMA, ont décidé d'associer dans le même texte la gestion de l'emploi et des compétences et l'emploi des jeunes et des seniors. "Notre accord balaie tous les thèmes RH de l'entreprise, de l'accueil du nouvel embauché jusqu'à la fin de carrière en passant par le développement des compétences ou la mobilité, indique Philippe Vasseur, le DRH de l'entreprise. Il nous a donc paru nécessaire d'y intégrer le contrat de génération". Un thème, toutefois, non prévu initialement, puisque les négociations sur la GPEC ont commencé voilà 18 mois, soit avant l'accord des partenaires sociaux sur le contrat de génération...

Il nous a paru nécessaire d'intégrer le contrat de génération à la négociation sur la GPEC.

Philippe Vasseur, DRH de MMA

Un sujet pas toujours consensuel

"La qualité des accords dépendra de l'exigence ou non des partenaires sociaux, reconnaît Bernard Masingue. Certains négociateurs attendent des engagements chiffrés supérieurs à ceux contenus dans les accords seniors existants quant d'autres restent arc-bouter sur les départs en retraite anticipée". "Nous essayons d'amener nos négociateurs sur le terrain des conditions de travail et de la pénibilité pour que le débat soit plus constructif", poursuit Pierre-Henri Coat. Des sujets délicats voire bloquants.

La fédération de la plasturgie a, par exemple, jeté l'éponge sur ces discussions. "Nous ne négocierons pas au niveau de la branche car nous n'avons jamais réussi à trouver un terrain d'entente sur la pénibilité, avoue Mathieu Dufour, directeur des affaires sociales de cette fédération. Les syndicats souhaitent mettre l'accent sur la réparation plutôt que sur la prévention". Des divergences que les deux parties n'ont pas réussi à surmonter.

Faire bouger les lignes ?

Reste, toutefois, pour les négociateurs, le sentiment d'avoir fait bouger les lignes. Le sujet a permis de "relancer dans de nombreux cas le dialogue social, relève Pierre-Henri Coat. Le rythme des négociations devraient s'accélérer dans les prochaines semaines". De surcroît, "même si certaines négociations se font à la va-vite et ne déboucheront pas sur des avancées très fortes, une dynamique est lancée, joute Bernard Masingue. Le dossier du management intergénérationnel est ouvert". Un premier pas même si beaucoup reste à faire...

Quelles entreprises doivent déposer un accord ou un plan d'action sur le contrat de génération

Deux catégories d'entreprises sont visées :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Les entreprises de plus de 300 salariés (ou celles appartenant à un groupe de plus de 300 salariés) doivent impérativement déposer leur accord ou leur plan d'action avant le 1er octobre 2013, sinon, elles seront redevables d'une pénalité.- Les entreprises de 50 à 300 salariés (ou celles appartenant à un groupe de cette taille) doivent elles déposer leur accord ou leur plan d'action si elles souhaitent bénéficier de l'aide de l'Etat. Mais elles ne sont pas tenues par la date du 30 septembre 2013. |
|---|

Dans notre édition de demain, nous présenterons le contenu des premiers accords sur le contrat de génération.

Par Anne Bariet

Documents joints :

Circulaire

Le contrat de génération

**pour
ou contre ?**

Projet cher à François Hollande pour encourager l'embauche des jeunes et maintenir les seniors dans l'entreprise, le contrat de génération vient d'être mis en place. Doit-on y voir le début d'une embellie pour la cause des quinquas ? Le point de vue d'experts.

PAR VÉRONIQUE CHÂTEL

« C'est une belle idée pour faire davantage de place aux plus jeunes sans pousser dehors les plus anciens », a expliqué Michel Sapin, ministre du Travail et de l'Emploi, à propos de ce qui a été le cheval de bataille du candidat Hollande : le contrat de génération. De promesse de campagne, l'idée est devenue loi, (voir l'encadré ci-contre) en janvier dernier. Son dispositif devrait permettre d'atteindre trois objectifs en même temps : encourager l'embauche des jeunes de moins de 26 ans, sécuriser l'emploi des seniors de plus de 57 ans (plus de 55 ans pour les salariés handicapés ou en cas de nouvelle embauche) et favoriser des solidarités intergénérationnelles au travail en créant des binômes juniors/seniors liés par un contrat de tutorat (lire page 42).

Le terme même de contrat de génération laisse cependant entendre qu'il aurait été nourri par une conviction idéologique : la nécessité que les générations fassent alliance. « Et c'est justement ce qui me gêne dans ce contrat, remarque le philosophe Pierre-Henri Tavoillot, membre du Conseil d'analyse de la société et auteur de la *Philosophie des âges de la vie*, (avec Eric Deschavanne, Grasset, 2007). Son appellation laisse supposer qu'il faut contractualiser les solidarités intergénérationnelles pour qu'elles existent. Autrement dit, qu'il régnerait un froid intergénérationnel dans la société française et que ce contrat y mettrait un terme. Or, cela n'est pas le cas. Il n'y a ni indifférence entre les générations ni guerre déclarée entre les jeunes qui se sentiraient exploités

par les vieux. Si notre société est individualiste, il existe un nombre d'activités intergénérationnelles exceptionnelles, que ce soit dans le monde associatif ou à titre privé. Depuis le choc de la canicule de 2003, il semble que les solidarités familiales intergénérationnelles produisent désormais des solidarités sociales intergénérationnelles. » Autre aspect de cette loi qui chagrine Pierre-Henri Tavoillot : que son objectif de relancer une dynamique économique n'ait pas été étendu à cet autre, combien plus ambitieux, de remettre tous les âges de la vie en dynamique ! « Je regrette qu'on ne parvienne pas à envisager une politique des âges dans son ensemble. On fragmente les âges, on est dans la politique de l'enfance, puis de la jeunesse, puis de l'âge adulte, puis de la vieillesse. Résultat : on ne parvient pas à avoir une vision globale d'une destinée humaine et on oppose les groupes d'âges les uns aux autres. »

Tout est une question d'affinités

Cependant, le contrat de génération dont l'ambition est de rassembler les juniors et les seniors dans un binôme ne va-t-elle pas favoriser une rencontre intergénérationnelle d'un nouveau type ? « Ce contrat de génération présuppose des évidences qui ne sont pas toujours fondées, remarque Bertrand Cotty, directeur d'étude dans une société de recrutement. Le senior ne dispose pas forcément de compétences méritant d'être transmises ou qu'il saura transmettre à un jeune. Par ailleurs, le jeune n'a pas nécessairement envie d'apprendre de quelqu'un avec qui il n'a aucune affinité, notamment générationnelle. » Et concernant l'emploi des seniors ? Ce contrat de génération parviendra-t-il à faire redécoller le trop faible taux d'emploi des 55-64 ans ? « C'est une mesure qui ne favorisera pas l'emploi des seniors, elle essaie juste de le préserver. C'est louable, mais cela n'est pas suffisant », affirme Sébastien Bompard, président de l'association À compétence égale. Et de préciser que le faible taux d'em-



ploi des seniors n'est pas que le résultat de la situation économique de notre pays. Il serait aussi la conséquence « des perceptions que nous avons sur certaines catégories de travailleurs, au-delà de leurs compétences. L'âge est l'un des principaux facteurs de discrimination à l'embauche, rappelle-t-il. D'ailleurs, 79 % des seniors eux-mêmes considèrent qu'il est le premier critère de frein pour leur recrutement. »

Qu'aurait-il fallu envisager de plus ? « L'accompagner d'un dispositif de lutte contre les stéréotypes liés à l'âge », ajoute Sébastien Bompard. Et pour cause. Une étude d'À compétence égale (lire page 38) vient de

faire ressortir que les responsables des ressources humaines en entreprise véhiculent à l'égard des seniors des a priori négatifs, comme « coûtant trop cher » ou « faisant preuve de résistance au changement ». Les consultants en cabinet de recrutement les soupçonnent, quant à eux, d'avoir du mal à s'intégrer dans des équipes plus jeunes. « Les recruteurs et notamment les intermédiaires de l'emploi doivent être formés pour corriger ces stéréotypes discriminants », affirme Sébastien Bompard. C'est-à-dire ? « En prendre conscience, les décrypter et s'en débarrasser ! Cela passe par un travail sur soi et de l'expérience. » ●●●

Les clauses du contrat

Pour parvenir à un peu plus de 100 000 embauches dès cette année, puis à environ 130 000 en 2014 et les années suivantes, le gouvernement a prévu des contreparties financières en faveur des entreprises de moins de 300 salariés n'appartenant pas à un groupe. Dans ce cas, la signature d'un contrat de génération se traduira par l'obtention d'une prime de 4 000 € par an : 2 000 € pendant trois ans pour l'embauche en CDI d'un jeune de moins de 26 ans, et 2 000 € pour

le maintien associé dans l'emploi d'un senior, jusqu'à son départ en retraite. Toutefois, pour bénéficier de ces aides, les PME devront se doter d'un accord ou d'un plan d'action, ou être couvertes par un accord de branche. Les entreprises de moins de 50 salariés n'auront pas cette obligation. Au-delà de 300 salariés, il n'y aura aucune aide financière. Pour autant, les entreprises concernées devront présenter un accord ou un plan avec fixation d'objectifs (embauches de jeunes en CDI, embauches de seniors, contrats en alternance...) avant septembre 2013 sous peine de s'exposer à des sanctions financières pouvant atteindre 1 % de la masse salariale.

« Les seniors sont moins rigides qu'on le prétend »

Ils sont leur pire détracteur ! Quand on demande à un senior l'âge auquel on est considéré comme senior, ils sont 48 % à répondre « 45 ans », quand 55 % des consultants en recrutement fixent ce seuil à 50 ans, et 38 % des responsables RH en entreprise à 55 ans ! C'est l'étonnant résultat de l'étude de l'association À compétence égale, sur le thème « Les seniors et l'accès à l'emploi », paru en janvier 2013. « On est tellement imbibés de la culture jeuniste que cela se retourne contre nous-mêmes », commente Anne Gallot, déléguée générale de l'association. De même sont-ils très défaitistes sur leurs chances d'être nommé à un poste de cadre senior : 91 % partent perdant, alors que 74 % des recruteurs indépendants considèrent qu'il n'y a pas de freins à la présentation de cadres seniors. Sur-tout, ils sont d'une modestie à l'égard de leurs atouts qui surprend. Ils sont 72 % à mettre en avant leur expérience, mais moins de la moitié à évoquer leur capacité à prendre du recul,

leur expertise, leur sens de l'analyse et de la synthèse, leur intelligence relationnelle, etc. « Ils ont une si mauvaise estime d'eux-mêmes que près des deux tiers se disent prêts à baisser leurs prétentions salariales », souligne Anne Gallot. Heureusement qu'un certain nombre de recruteurs indépendants ou en entreprise sont meilleurs juges, puisqu'ils identifient comme principaux atouts des seniors leur autonomie et leur capacité à prendre du recul. Autre point de divergence entre recruteurs et seniors : l'adaptabilité. Les recruteurs dans leur ensemble ont tendance à considérer les seniors comme ayant du mal à s'adapter au changement, alors que 91 % des seniors en recherche d'emploi se disent prêts à changer d'emploi, et 47 % à bouger géographiquement. « Ces résultats viennent servir la nécessaire déconstruction des représentations des seniors, se réjouit Anne Gallot. Ils sont bien moins rigides et accrochés à leurs acquis qu'on le prétend. »

Il faudrait créer un dispositif de lutte contre les stéréotypes liés à l'âge.



●●● Je suis effaré par le niveau souvent médiocre des recruteurs. Recruter est un métier technique, qui repose sur de vrais savoir-faire, sur des qualités d'évaluation. Mais comment évaluer une personne quand on est bourré d'idées reçues ? » Une autre piste étant aussi celle d'amener les dirigeants d'entreprise à prendre conscience qu'une meilleure diversité dans leurs équipes peut être un atout pour améliorer leurs performances. « La différence, notamment celle liée à l'âge, est une richesse », affirme l'infatigable militant.

Les patrons plutôt favorables

Selon une enquête publiée en décembre 2013 par l'association nationale des DRH, il apparaît que les patrons, de leur côté, réservent un accueil plutôt bon à ce dispositif. Mais plus de 60 % des dirigeants de PME estiment cependant qu'il ne favorisera pas l'emploi des jeunes. Yves Lafarge, gérant d'une boulangerie industrielle à Paris, est

de cet avis. « La conjoncture est trop mauvaise pour embaucher qui que ce soit. Mais si je décide de le faire, ce sera en fonction de mon carnet de commandes et non des aides », affirme-t-il. Beaucoup d'opposants au contrat de génération, mettent d'ailleurs en évidence l'effet d'aubaine qu'il pourrait générer.

Demeure cette question : le contrat de génération du gouvernement Hollande obtiendra-t-il de meilleurs résultats que le Plan d'Action Senior de Sarkozy, entré en vigueur le 1^{er} janvier 2010, et qu'il remplace ? C'est fort probable. Pour une raison mathématique, tout d'abord. Lui est censé agir à trois niveaux, les jeunes, les seniors, le lien inter-générationnel, tandis que le plan d'action senior ne concernait que les seniors. On se souvient en effet que ce dernier imposait aux entreprises de plus de 50 salariés de mettre en place des mesures de maintien dans l'emploi, d'aménagement de carrière et de recrutement de salariés seniors, sous peine d'une pénalité correspondant à 1 % de leur masse salariale. Et puis, le Plan d'Action Senior n'a pas donné de résultats probants, faute de temps, sans doute. Au printemps 2012, 83 % des salariés seniors n'avaient pas connaissance d'un Plan d'Action Senior au sein de leur entreprise (sondage : Notretemps.fr). Encore mieux, 80 % des sondés déclaraient ne pas avoir bénéficié depuis trois ans d'un bilan de compétences permettant d'anticiper leur évolution de carrière alors que ce dispositif avait été rendu obligatoire en 2009 pour les salariés de plus de 45 ans. Le contrat de générations ne devrait donc pas pâtir d'une comparaison avec le plan qui l'a précédé ●

■ BON À SAVOIR

L'association À compétence égale a mis en ligne des outils virtuels (fiches pratiques, fiches d'autoévaluation) à destination des seniors, des entreprises et des recruteurs.
www.acompetenceegale.com

[Le Monde.fr](http://LeMonde.fr)

Le contrat de génération devrait modifier les pratiques de tutorat en entreprise

LE MONDE ECONOMIE | 25.02.2013 à 10h29 • Mis à jour le 02.03.2013 à 12h14

Par Anne Rodier



La mise en place des contrats de génération devrait conduire les entreprises à repenser le mode de transmission des savoirs et des compétences. Le projet de loi adoptée par le Parlement, le 14 février, impose aux entreprises d'au moins 300 salariés, ou qui appartiennent à un groupe employant au moins 300 personnes, de déposer, avant le 30 septembre, un accord collectif ou un plan d'action qui les engage en termes de formation, d'emploi et de transmission des savoirs des seniors et des juniors, suggérant ainsi un transfert des compétences entre ces deux catégories.

*"La loi lie les générations entre elles, ce qui est un progrès en soi, car elle apporte un changement de regard et place les grandes entreprises dans une perspective de transmission des compétences, analyse Rodolphe Delacroix, consultant du cabinet de recrutement Towers Watson et auteur de *Si senior ! Travailler plus longtemps en entreprise c'est possible* (Lignes de repères, 2012). Mais les seniors ne sont pas des tuteurs nés", s'empresse-t-il d'ajouter. Et surtout, ils ne tiennent pas ce rôle aujourd'hui.*

Alors qu'un salarié sur cinq se trouve au cours de l'année en position de formateur ou de tuteur, *"c'est parmi les 30 à 40 ans qu'on trouve les plus forts pourcentages de tuteurs. Et à partir de 40 ans, le nombre de tuteurs décline avec l'âge"*, révèle, lundi 25 février, une étude réalisée auprès de 22 446 salariés par les médecins du travail en 2010 et 2011, dans le cadre de l'observatoire Evrest (Evolutions et relations en santé au travail).

Ce constat est toutefois à relativiser pour les cadres. *"Parmi eux, le pourcentage de tuteurs le plus élevé se situe entre 40 et 44 ans"*, précise le directeur du Centre de recherches et d'études sur l'âge et les populations au travail (Créapt), Serge Volkoff, coauteur de l'étude avec Anne-Françoise Molinié. Dans cette tranche d'âge, plus de 45 % des cadres déclarent avoir eu un rôle de formateur ou de tuteur depuis un an. Mais on est toujours loin des salariés âgés concernés par le contrat de génération : les 57 ans et plus.



LE CHANGEMENT MAINTENANT

Le tutorat une fausse bonne idée ?

L'idée n'est pas nouvelle : depuis des siècles, des tuteurs, choisis parmi les travailleurs les plus expérimentés, accompagnent les jeunes pousses dans l'acquisition des savoir-faire de l'entreprise. « Le tutorat, on en entend parler depuis le Moyen Âge. C'est quelque chose de complètement naturel et courant dans les PME, sans qu'il ait besoin d'être formalisé. Les petites entreprises le font d'instinct et par obligation, car il y a des gestes qui doivent se transmettre pour assurer la continuité de l'activité », explique Elisabeth Lahouze-Humbert, consultante pour le cabinet Seniors cadres consulting. La tradition du compagnonnage et de l'apprentissage, entre un maître et son apprenti, est notamment très ancrée dans l'artisanat et le bâtiment. « Le tutorat de compagnonnage s'inscrit sans la grande tradition ouvrière de transmission des savoir-faire, et cela fonctionne car les processus à transmettre changent peu d'une génération à l'autre, ce qui n'est pas du tout pareil dans les métiers numériques ou ceux des nouvelles technologies, par exemple », analyse Bernard Masingue, l'ancien directeur formation de Veolia, qui avait rédigé en 2009 un rapport pour le gouvernement de l'époque sur le thème « Seniors tuteurs, comment faire mieux ? »

Considéré comme l'une des mesures phares du plan seniors lancé par Nicolas Sarkozy, le tutorat s'est imposé dans le débat comme une

Depuis quelques années, le tutorat est présenté comme LA solution pour résoudre le problème du chômage des plus de 50 ans. Une expérience sur laquelle les experts et les principaux concernés sont plus dubitatifs. Enquête.

piste privilégiée pour s'attaquer au problème de l'emploi des seniors. Mais quatre ans plus tard, le bilan des plans seniors, rendus obligatoires en 2010, est plus que mitigé. Dès 2011, la Dares, chargée des études statistiques du ministère du Travail pointait « une loi [...] qui ne donne pas d'indication sur le chif-

« Mais que va-t-on faire de moi une fois que j'aurai tout transmis ? »

frage des objectifs », permettant aux entreprises de rester « floues » et de ne pas s'engager vraiment pour leurs seniors. Lui aussi inspiré par le tutorat, le contrat de génération, projet fétiche de François Hollande, ajoute une pierre au chantier de l'intergénération dans l'entreprise en encourageant à la fois l'emploi des jeunes et le maintien des seniors dans l'entreprise (lire page 36).

Bien que paré de louables intentions, le tutorat est pourtant loin d'être une évidence, à commencer pour les premiers intéressés, les plus de 50 ans. « On a l'impression que le tutorat est là pour occuper des seniors devenus trop encombrants », lâche sans détour la consultante Elisabeth Lahouze-Humbert, également auteure de l'ouvrage *Le choc générationnel : faire travailler ensemble trois générations* (Maxima, 2010). « Quand je discute avec des cadres seniors avec des responsabilités, je vois des gens qui ont encore des choses à faire dans leur entreprise avant de songer à transmettre à de plus jeunes. Ils me disent : "Allez-y, pressez-moi comme un citron, j'ai encore du jus à donner." Ils veulent se donner à fond et participer aux résultats de leur entreprise pendant encore quinze ans », raconte-t-elle. Si cette spécialiste n'est pas opposée au tutorat sur le principe, elle estime cependant qu'« une telle fonction mise en place sans concertation peut générer de l'inquiétude et de la frustration ». Le senior peut alors se dire en toute légitimité : mais que va-t-on faire de moi une fois que j'aurai tout transmis ? Certaines entreprises ont donc opté pour un tutorat qui n'enferme pas le senior dans ce rôle. « Je ne conçois pas le tutorat à plein-temps, en restant sur une chaise à côté du jeune. Il n'y a de tutorat que dans l'action, c'est la meilleure façon de transmettre son savoir », assure Gilles de Rivoyre, un directeur financier de 58 ans qui est accessoirement tuteur, à temps partiel. Depuis quatre ans, il intervient au côté de la fille du président du groupe familial vendéen de logistique Tesson (600 salariés), pour la hisser jusqu'au sommet, à la direction financière. « Je suis aux manettes de l'entreprise et quand je vois passer un dossier chaud, je fais participer la fille du président », témoigne-t-il.

Le gardien du temple

Dans cette entreprise, le tutorat fonctionne bien. Pour autant, d'autres s'opposent à l'idée même qu'un bon tuteur est forcément celui qui a les tempes grises. Le senior en entreprise est en général perçu



comme le gardien du temple, un recueil vivant de savoirs et compétences. Mais l'idée d'un tutorat automatique pour les seniors fait bondir Bernard Masingue : « Être senior ne prédispose pas de la capacité à être tuteur », rappelle-t-il en toute simplicité. Encore faut-il en effet en avoir envie, et surtout, avoir les qualités de pédagogie requises. Si l'on est un très bon expert, on peut aussi être un piètre tuteur. « Les seniors ne sont pas des tuteurs naturels, pour la simple et bonne raison que la valeur n'attend pas le nombre des années », renchérit Elisabeth Lahouze-Humbert.

La question du contenu et de la validité des compétences est elle aussi posée : « Le tutorat est une solution possible pour traiter la question du chômage des seniors, encore faut-il que le senior ait pu actualiser ses compétences – ce qui est de la res-

ponsabilité de l'entreprise –, car si elles sont obsolètes, elles ne pourront pas être transmises », prévient Anne-Marie Guillemard, sociologue, auteure de l'ouvrage *Les défis du vieillissement* (Armand Colin, 2010). Au tutorat, la sociologue préfère le concept de binôme, qui permet un

« Une entreprise puise son succès dans sa diversité générationnelle. »

échange de compétences entre générations, notamment entre personnes d'âge médian (35-45 ans) et de jeunes entrants dans l'entreprise. « L'idée est que chacun puisse sélectionner dans l'autre l'expérience et les compétences qui lui sembleront utiles », explique la sociologue. Après tout, un jeune de la génération Y n'a pas

forcément envie d'être coaché par un senior. « Dans bien des cas, les jeunes préféreront être accompagnés par une personne d'un âge médian, avec qui ils seront plus à l'aise et avec qui ils partageront plus de codes, notamment parce que le tuteur aura une vision sur l'emploi de sa jeune recrue », explique Bernard Masingue. Certaines entreprises misent sur une autre forme d'accompagnement, le parrainage, sans faire pour autant de l'âge un critère de qualité. Ainsi, chez SYD conseil, société de conseil en stratégie et pilotage de projets, à Nantes, « le tutorat est systématique, sauf qu'il n'est pas lié à l'âge mais uniquement à l'expérience. Un tuteur de 35 ans peut tout à fait accompagner un jeune de 25 ans lors de son embauche », assure Yann Trichard, directeur général de cette PME de 55 salariés dont six sont âgés de plus de 50 ans. Alors que les grands groupes ne cachent pas leur embarras face à la question de l'emploi de leurs seniors, jugés trop chers, des jeunes entrepreneurs admettent que la clé de la croissance de leur entreprise est étroitement liée à la présence de profils au cuir bien épais dans leurs équipes. « Nous avons besoin de profils seniors pour faire grandir nos entreprises car on ne pourra jamais remplacer un consultant de 55 ans par un jeune de 25 ans lorsqu'il s'agit d'accompagner la stratégie d'une entreprise. Le seul problème, c'est que nous ne pouvons pas les payer », reconnaît Yann Trichard. Fort de ce constat, le réseau d'entrepreneurs Parrainer la croissance vient de lancer un incubateur pour des PME innovantes. Son principe ? Détacher des cadres de grandes boîtes dans des start-up en quête de directeur financier, marketing, DRH, autant de fonctions supports indispensables que ne pourraient pas s'offrir ces jeunes entreprises. Au milieu de jeunes pousses, le quinquagénaire participe au projet comme si c'était son bébé. L'ancien directeur formation de Vocolia Bernard Masingue en est convaincu : « Une entreprise puise son succès dans sa diversité générationnelle. » A bon entendeur... •

NATHALIE ALONSO

Les secrets de la glyptique

Lui tient beaucoup à transmettre son savoir-faire. Et pour cause, Claude Delhief est Maître d'art et Meilleur ouvrier de France dans l'art de la glyptique, la gravure sur pierres précieuses. La profession est recensée métier d'art rare au Patrimoine National Immatériel. Car, depuis 1992, il n'existe plus aucune enseignement national de cette discipline. Alors, pour que son métier ne disparaisse pas, Claude, 75 ans, s'est inscrit comme « hôte » sur le site Jobsenboite.com, qui propose à des « testeurs » de découvrir un métier, en immersion de quelques heures ou quelques jours, auprès de professionnels.



lexpress.fr

TOUS LES JOURS, TOUTE L'INFO

Comment choisir sa seconde partie de carrière?

Par L'Express, publié le 15/04/2010 à 11:51

Peur de devenir "has been"? Bilans de compétences, formations, validation des acquis... De nombreux dispositifs permettent d'évoluer ou, pourquoi pas, de se reconverter. Suivez le guide..

PEUR DE DEVENIR "HAS BEEN"? BILANS DE COMPÉTENCES, FORMATIONS, VALIDATION DES ACQUIS... DE NOMBREUX DISPOSITIFS PERMETTENT D'ÉVOLUER OU, POURQUOI PAS, DE SE RECONVERTIR. SUIVEZ LE GUIDE..



Flickr/Rdecom

Parmi les 316 propositions du rapport Attali, remis au Président de la République en janvier 2008, l'une d'elles préconisait de mettre en place un "contrat d'évolution". "Il est essentiel de faire en sorte que la formation soit considérée comme une activité socialement utile, explique Jacques Attali, Donc, au lieu de payer une allocation-chômage ou une préretraite, il faudrait donner un vrai salaire pour se former, car c'est un vrai travail." L'idée est restée, malheureusement, lettre morte.

C'est que la France a longtemps eu le culte du diplôme initial, le syndrome du "passe-ton-BAC-d'abord" (ou ton CAP, ta licence, etc.). Ce sésame, obtenu ou raté, déterminait en bonne partie la carrière. Alors, tout recommencer après 50 ans, obtenir un nouveau diplôme, évoluer, se réorienter, bref, débiter une deuxième vie professionnelle, est loin d'être entré dans les moeurs, contrairement à d'autres pays.

À titre d'exemple, un salarié suédois sur cinq est en formation à plus de 55 ans alors qu'au même âge, c'est à peine plus d'un Français sur dix. Le senior français doit affronter bien des obstacles avant d'envisager une évolution professionnelle. Tout d'abord, lui-même. À

forcé de s'entendre dire qu'il fait partie des "has been", beaucoup finissent par le croire. "Les salariés de plus de 50 ans ont intériorisé les discriminations", constate Danielle Thomas, chef de projet national sur l'emploi des seniors à l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (Afp). Ensuite, l'incrédulité de son entourage parfois ("à ton âge, franchement..."), celle des collègues ("tu n'as rien d'autre à faire..."), et enfin, les réticences de certains responsables de la formation professionnelle. L'Afp a d'ailleurs organisé des sessions en interne pour sensibiliser ses équipes aux stéréotypes liés à l'âge. De plus, la crise récente a asséché les financements en la matière. Cela dit, de nombreux dispositifs existent et certains se modifient pour pouvoir accueillir davantage de seniors. Il serait donc dommage de s'en priver...

Faire le point: bilans de compétences et entretiens de mi-carrière

"Ai-je encore envie de faire ce travail? Je pars ou je reste? Je tente une reconversion?" "On ne se pose pas la question de savoir où l'on en est de la même façon à 50 ans qu'à 40", constate Serge Rochet, vice-président en charge de la recherche et du développement à la fédération nationale des Centres interinstitutionnels des bilans de compétences. Cette dernière a donc réalisé une grande enquête auprès des seniors pour mieux comprendre leurs attentes et créé un "bilan de compétences senior", expérimenté dans huit régions en 2009. Il devrait être généralisé cette année sur tout le territoire. Ses modalités restent les mêmes qu'un bilan classique : des entretiens entre le salarié et un prestataire ont lieu pendant cinq à sept semaines, avec une phase d'accueil, une phase d'investigation (connaissance de soi et de son environnement, pistes d'évolution) et une phase de conclusion (faisabilité du projet professionnel, plan d'action). Mais trois aspects sont renforcés: la perception de soi, la connaissance de son environnement, l'affirmation de ses compétences. Après un licenciement pour cause de crise économique, Aline Boisseau, 53 ans, a entrepris en juin 2009 un "bilan de compétences approfondi", la version réservée aux demandeurs d'emploi. "Le bilan a pointé que j'étais indépendante et rigoureuse, se remémore-t-elle, mais que je ne me connaissais pas bien et me sous-estimais." Deux mois plus tard, cette ancienne gouvernante d'un hôtel deux étoiles créait son auto-entreprise dans le secteur du nettoyage...

Nouvel outil et petit frère du bilan de compétences, l'entretien de deuxième partie de carrière est un droit pour tout salarié de plus de 45 ans, qui pourra en bénéficier tous les cinq ans minimum. Créé par l'accord national interprofessionnel du 13 octobre 2005 (qui vise à promouvoir le maintien et le retour à l'emploi des seniors), il commence tout juste à se diffuser dans les entreprises. Enfin, si vous avez les faveurs de votre DRH, pourquoi ne pas demander à bénéficier d'un coaching spécifique? Cet accompagnement ciblé sur des objectifs précis peut parfois être financé par l'entreprise. Jusqu'à maintenant, il était plutôt réservé aux cadres et aux dirigeants, mais il se démocratise et commence à être accessible au plus grand

nombre

Évoluer dans l'entreprise:mobilité interne, tutorat

Pour exercer un nouveau métier, il est souvent plus aisé de changer d'entreprise que de rester dans la même société. Même invisibles en open space, les murs des services peuvent être infranchissables... Mais là aussi, les mentalités évoluent. Exemple chez Axa: "On peut changer de métier jusqu'à la veille de la retraite", assure José Milano, directeur du développement des ressources humaines d'Axa France. De fait, Marguerite Gauthier, entrée à l'âge de 17 ans aux AGP comme "employée aux écritures" a changé pour la sixième fois de poste à plus de 58 ans. Elle est aujourd'hui comptable au service des frais généraux, après avoir été, entre autres, assistante de reporting, gestionnaire de paie, responsable marketing. " Plus jeune, j'avais envie de travailler dans l'intérim : finalement, c'est ce que j'ai fait ", raconte-t-elle. Une manière d'anticiper le changement plutôt que de le subir. " Quand ça ne va pas, je me prends en main, je suis contre la politique de l'autruche ", estime-t-elle. Chez Axa, 4000 salariés du groupe ont ainsi changé de métier depuis 2003. Dans les grandes entreprises françaises, la signature d'accords seniors devrait multiplier les possibilités d'évolution après 50 ans.

Autre moyen, le tutorat. "Il faut tirer parti de la compétence accumulée pendant des années", explique José Milano. Cette transmission de l'expérience est formalisée depuis 2003 grâce un accord national interprofessionnel sur la formation tout au long de la vie. Le tuteur doit "accompagner un salarié dans l'élaboration de son projet professionnel; aider, informer et guider le salarié formé dans le cadre de contrats ou périodes de professionnalisation; contribuer à l'acquisition de connaissances, de compétences, d'aptitudes par la mise en situation; participer à l'évaluation des qualifications du salarié." Bonne nouvelle, le tuteur reçoit souvent une rétribution, même si celle-ci reste à la discrétion de l'entreprise. Un titre de tuteur est même à l'étude, preuve que la fonction se professionnalise. Mais attention, "être tuteur, cela s'apprend!" souligne Bernard Masingue, directeur des formations corporate du groupe Veolia, lui-même tuteur de deux jeunes salariés et auteur d'un rapport sur le sujet. "Il faut passer du savoirfaire au savoir transmettre." Le tuteur sera toujours celui qui montre le coup de main aux salariés inexpérimentés. Mais il doit aussi "aider l'apprenti dans l'acquisition de son propre professionnalisme. Nous sommes passés d'un tutorat de transmission à un tutorat d'accompagnement", explique-t-il.

Le tutorat se décline sous différentes formes: double tutorat ou tutorat complémentaire, quand l'élève et le maître échangent leurs positions à tour de rôle; tutorat inversé lorsque plus jeune forme le plus âgé... Il n'est plus réservé qu'aux seniors, même si ceux-ci peuvent légitimement y prétendre.

Valider son expérience: le VAE

"J'ai quitté l'école avec un bac de secrétaire; je souhaitais

poursuivre mes études mais je ne pouvais pas le faire pour des raisons financières, raconte Dominique Mouy, 54 ans. Grâce à la VAE, j'ai pu décrocher un BTS d'assistante de direction, fin 2008. Cela a été une grande satisfaction personnelle." La validation des acquis de l'expérience, la VAE, permet à toute personne qui peut justifier d'une expérience salariée, non salariée, ou bénévole d'au moins trois ans, de la faire reconnaître par un diplôme. C'est en principe l'outil rêvé pour un senior, une manière de valoriser l'ensemble de son parcours. Et parfois de prendre une certaine revanche sur la vie.

Pouvoir ajouter une ligne à son CV dans la case "formation" est aujourd'hui indéniablement un atout. "Si je dois postuler pour un travail, le fait d'avoir le même bagage que les autres est important", souligne Henri-Bernard Boulinguez, 49 ans. Ce VRP en imprimerie a commencé à travailler à l'âge de 17 ans. Trente ans plus tard, il a obtenu un diplôme de technicocommercial niveau 3, l'équivalent d'un Deug ou d'un BTS. Mais le chemin qui mène au sésame tant désiré n'est pas de tout repos: après s'être informé sur la recevabilité de sa demande, il faut monter un dossier pour présenter son projet. "Cela m'a demandé une dizaine d'heures de travail par mois pendant six à huit mois, se remémore Dominique Mouy. Il faut s'accrocher, et ne pas se décourager." Ensuite, le candidat doit passer devant un jury professionnel (entretien pour lequel il peut demander à son entreprise un congé de 24 heures): de quoi réveiller de vieilles terreurs scolaires. "J'ai eu affaire à un jury de grands professionnels, qui m'ont posé des tas de questions pièges sur mon projet!", raconte Henri-Bernard Boulinguez.

« Il faut s'accrocher, et ne pas se décourager »

Face aux embûches, certains renoncent. Pour éviter les sorties précoces du dispositif, plusieurs régions financent un "passeport

VAE", prévoyant l'accompagnement des candidats. Les freins sont aussi d'ordre psychologique. "La population des seniors est celle qui aurait le plus intérêt à recourir à la VAE mais elle est aussi la plus éloignée du système scolaire; de plus, elle craint parfois le jugement des pairs et de l'entreprise", note Anita Weber, responsable de la mission VAE en Champagne-Ardenne. Un parcours intensif et raccourci à six mois, avec un accompagnement renforcé, a été expérimenté en 2009 et devrait être généralisé cette année. Une manière d'intéresser davantage de seniors à cet outil.

Acquérir de nouvelles compétences: CIF, DIF

À l'opposé de la démarche VAE qui vise à faire certifier son expérience par un diplôme, le congé individuel de formation (CIF) permet d'acquérir de nouvelles compétences. Il faut d'abord convaincre son employeur. Si celui-ci ne peut s'opposer à la demande de son salarié lorsqu'il répond aux conditions d'ouverture du CIF (un an d'ancienneté dans l'entreprise), il peut en reporter la date. Ensuite, reste à persuader les responsables de la formation professionnelle de la pertinence de son projet. Ceux-ci regardent en

effet à deux fois avant de donner le feu vert au financement de formations longues. "Nous devons arbitrer entre l'intérêt individuel et le coût pour la collectivité que représente une formation pour un senior", reconnaît Armel Guillet, directeur du développement et de la communication au Fongecif Île-de-France. Dans cette région, sur 13 415 dossiers instruits en 2008 pour des CIF, seuls 600 concernaient des plus de 50 ans. Mais pour qui sait le décrocher, le CIF est un peu la dernière occasion de pouvoir changer de vie. "J'avais le rêve depuis tout petit de conduire des bus", raconte ainsi François Gavet, excadre dirigeant dans la grande distribution.

C'est sa fille qui lui a parlé des possibilités offertes par le CIF. Après négociation avec son entreprise, il a monté un dossier auprès du Fongecif, qui a donné un avis favorable. L'ancien cadre a alors suivi une formation de trois mois au terme de laquelle il a passé un examen. "À 51 ans, je n'avais plus l'habitude ! J'ai "bûché" tous les soirs pendant trois mois. J'avais le trac", se souvient-t-il. Diplôme en poche, il a ensuite été embauché par une société de transport urbain. "Ce sont les dirigeants de cette entreprise qui ont été les plus surpris par mon CV : ils m'ont demandé si j'étais bien sûr de ne pas me tromper!"

Avant de faire le grand saut, il peut être utile de tâter le terrain. Pourquoi ne pas utiliser le DIF à cet effet? Institué en 2004, le droit individuel à la formation permet aux salariés de bénéficier de 20 heures de formation par an, cumulables pendant six ans. Bruno Beucher, 51 ans, a eu un parcours professionnel varié qui l'a mené du contrôle de gestion au marketing. Mais depuis quelque temps, il se posait la question de transformer sa passion de la photo en gagnepain. Il a donc utilisé son DIF pour tester le métier de photographe, grâce à une entreprise originale: Viamétiers. Cette société offre des immersions de deux à quatre jours dans la vie de professionnels du métier visé: "J'ai pu me rendre compte de la façon dont travaillait et vivait un photographe", raconte Bruno Beucher.

L'expérience l'a conforté dans son projet et il a obtenu le financement d'une formation longue de la part de son entreprise, en plan social, au titre de l'aide au reclassement. Le nombre d'entreprises ayant recours au DIF progresse: elles étaient 14% en 2006 contre moins de 6 % l'année précédente. Les salariés l'utilisent de plus en plus: ils étaient 1 % en 2004, 2 % en 2005, 3 % en 2006. Cette année, ceux qui n'ont pas encore vidé leur "compteur DIF" se retrouvent avec 120 heures de formation à leur disposition. De quoi commencer à imaginer à quoi pourrait ressembler une deuxième vie professionnelle.

Quels outils pour les demandeurs d'emploi et les indépendants?

En principe, les différents dispositifs sont ouverts à tous: salariés, non-salariés, demandeurs d'emploi. Le problème se situe plus au niveau du financement de ces formations. Les demandeurs d'emploi peuvent bénéficier d'un "bilan de compétences approfondi" (BCA), à condition que cette démarche soit approuvée par un conseiller de

Pôle Emploi. Il dure une vingtaine d'heures et est étalé sur six semaines. Et il est gratuit. Rien n'empêche un indépendant de réaliser un bilan de compétences, lui aussi, mais il lui faudra généralement le financer de sa poche avec des tarifs qui varient entre 1100 et 3500 euros.

La VAE peut également être entreprise par des demandeurs d'emploi ou des nonsalariés. Il faut que ces derniers soient à jour de leur contribution spécifique au financement de la formation professionnelle continue et qu'ils adressent leur dossier d'inscription au fonds d'assurance formation qui les concerne. Dans la pratique, ces fonds ont tendance à privilégier les formations courtes et peu onéreuses. Pour les chômeurs, il s'agit là encore d'obtenir les subsides pour vivre pendant une longue durée. Certaines dépenses sont prises en charge par Pôle Emploi. De manière générale, les demandeurs d'emploi ont droit à une formation professionnelle. Il faut qu'ils en fassent la demande auprès de leur Conseil régional. Dans la réalité, les places sont peu nombreuses.