

Connaissance de l'emploi

Le 4 pages du CEE, mai 2016, numéro

130 *cee*
CENTRE D'ÉTUDES DE L'EMPLOI

LA TRANSMISSION PROFESSIONNELLE : METTRE À DISTANCE LES IDÉES REÇUES

Jeanne Thébault

Université de Lille 3 (EA 4072 - PSITEC)

La transmission des savoirs professionnels en situation de travail est devenue un enjeu essentiel des politiques publiques ces dernières années. Mais en entrevoit-on toutes les dimensions ? Celle-ci est en effet souvent envisagée comme se jouant uniquement dans la rencontre de deux individus, un ancien et un jeune, et visant au transfert, à sens unique, de savoirs spécifiques au sein de ce binôme.

Ce *Connaissance de l'emploi* invite à penser différemment la transmission des savoirs dans le monde professionnel. L'analyse qu'il propose, fondée sur des recherches de terrain, entend appréhender le processus dans une acception plus large. Il s'agit ici de déplacer le regard pour envisager ce processus en termes d'activité collective, interactive et multidimensionnelle. C'est une invitation à élargir la réflexion sur la transmission, notamment dans les négociations entre partenaires sociaux, dans la conception des dispositifs publics cherchant à la promouvoir, ou encore dans sa mise en œuvre au sein des entreprises.

Conscientes du besoin qu'ont les entreprises d'assurer au mieux les conditions de la circulation et du maintien des savoirs professionnels, les politiques publiques affichent depuis quelques années une préoccupation particulière pour la transmission de ces savoirs.

De fait, le terme de « transmission » est fréquemment employé au sein des entreprises, dans le débat social, dans des recherches de diverses disciplines et y côtoie de nombreuses appellations sans être vraiment défini. Plusieurs vocables l'avoisinent (transfert, partage, coopération, etc.), des mots s'y accolent (compétences, expériences, savoirs, etc.). La transmission est aussi associée à des dispositifs de formation plus ou moins formalisés : « sur le tas », « en alternance », sous forme de tutorat, de compagnonnage, etc. Cette diversité de termes et de situations s'accompagne d'idées reçues, de croyances partagées. Ainsi la transmission

est-elle souvent considérée comme un phénomène allant de soi au cours du travail, par simple côtoiement, et reposant avant tout sur les caractéristiques individuelles des protagonistes, l'un, plus ancien dans l'entreprise et plutôt âgé, pouvant « transférer ses savoirs » vers un nouveau, généralement plus jeune.

Au terme d'un important travail de recueil d'informations et d'observations fines en milieu professionnel (cf. encadré méthodologique), une approche différente de la transmission des savoirs est proposée dans ce 4-pages : elle est appréhendée comme une activité à part entière, collective, centrée sur les aspects complexes des pratiques professionnelles. Une telle approche suppose d'opérer plusieurs « déplacements » au regard des croyances ou idées reçues sur cette activité et son déroulement, déplacements qui interrogent les conditions de travail, l'organisation de la production et la gestion des ressources humaines.

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE

Ce *Connaissance de l'emploi* s'appuie d'abord sur une recherche en ergonomie auprès de personnels soignants (aides-soignantes et infirmières). Celle-ci visait à rendre compte de la complexité de la transmission des savoirs professionnels en situation de travail, dans un contexte de transformations du monde productif.

L'analyse repose sur la combinaison d'observations fines de situations de transmission (accueil de stagiaires en formation initiale et période d'intégration de nouveaux salariés) et d'entretiens individuels et collectifs (appelés « ateliers réflexifs ») centrés sur l'activité de transmission. L'apport principal de cette recherche a été de proposer une lecture de la transmission en termes d'élaboration « d'interactions formatives », à l'articulation de trois dimensions majeures : la conciliation entre activité de production et activité de transmission, la co-élaboration d'une relation entre les protagonistes et la combinaison de savoirs professionnels (Thébault, 2013).

Les « déplacements » de regard sur la transmission présentés ici intègrent aussi des enseignements convergents, issus de plusieurs autres recherches en ergonomie conduites sur ce sujet dans divers secteurs (BTP, entreprises concurrentielles, hôpital), dans divers métiers (usineurs, cuisiniers, infirmiers), en France et au Québec (Cloutier *et al.*, 2002 ; Gaudart *et al.*, 2008 ; Thébault *et al.*, 2014).

● La transmission, un enjeu des politiques publiques et des stratégies d'entreprise

Depuis une dizaine d'années, la transmission des savoirs professionnels occupe une place importante dans les préoccupations des pouvoirs publics et des partenaires sociaux. Elle est mise en avant par plusieurs textes structurants, notamment à propos de l'emploi des seniors (tel l'accord national interprofessionnel [ANI] d'octobre 2005 sur l'emploi des seniors, dont l'article 10 est consacré à la « transmission des savoirs ») ou du contrat de génération (créé par la loi du 1^{er} mars 2013, et dont l'un des trois objectifs prioritaires est « la transmission des savoirs et des compétences »).

Dans tous ces textes, la référence à la transmission traduit la reconnaissance du rôle potentiellement formateur de la confrontation aux situations de travail. Si cette reconnaissance n'est pas nouvelle, elle connaît aujourd'hui un regain d'intérêt. Ainsi, les dispositifs de formation professionnelle, notamment pour les jeunes, ont de plus en plus souvent recours aux situations de travail comme moyen de formation en complément des temps scolaires (développement et extension de l'apprentissage, de formations en alternance, etc.).

Dans le contexte actuel de profondes transformations du monde du travail, tant démographiques qu'organisationnelles, technologiques ou techniques, la transmission professionnelle tient une place tout à la fois centrale et paradoxale. Elle est nécessaire pour répondre aux objectifs d'évolutions de plus en plus rapides au sein des entreprises : pérenniser des savoirs essentiels dans un contexte démographique avec de nombreux salariés atteignant l'âge du départ à la retraite, permettre une adaptation rapide à des technologies nouvelles, développer la polyvalence et la mobilité, etc. Dans le même temps, elle est obérée par les contraintes d'intensification et de densification des conditions de travail : renforcement des contraintes de réactivité, flexibilité, effectifs au plus juste...

Mieux comprendre la transmission professionnelle et les facteurs qui la favorisent ou l'entravent devient donc un enjeu essentiel pour toute organisation. Toutefois, cet exercice suppose de prendre quelques distances avec son caractère d'évidence et de passer par la compréhension de l'activité réelle de travail et du contexte concret dans lequel elle se réalise.

● Six « déplacements » pour penser différemment la transmission

Les six déplacements proposés sont liés entre eux et cherchent à rendre compte de la complexité de la transmission en situation de travail. Dans le tableau ci-après, chacun d'eux est synthétisé par l'opposition entre deux termes, le premier renvoyant aux idées reçues sur ce sujet, l'autre formalisant la vision proposée ici. L'analyse qui suit explicite les différences entre les deux conceptions en présence sur ces différents aspects et en donne des exemples.

Six déplacements à opérer par rapport aux croyances autour de la transmission

CROYANCES	PROPOSITIONS DE DÉPLACEMENT
Transfert Un transfert de savoirs « automatique », par simple côtoiement, pendant une période de temps limitée	Transmission Une activité co-élaborée au fil du temps, articulée avec l'activité de travail
Génération Des « jeunes » d'un côté, des « seniors » de l'autre	Diversité des parcours Hétérogénéité des âges, anciennetés, expériences
Unilatéralité L'ancien apprend au nouveau	Réciprocité Enrichissement réciproque
Binôme Déroulement entre deux personnes	Dimensions collectives Déroulement au sein d'un collectif de travail
Savoirs techniques Les contenus attendus sont des savoirs techniques et des procédures homogènes	Savoirs professionnels Les contenus incluent les arbitrages et la prise en compte de la variabilité des situations
Caractéristiques individuelles Les échecs ont pour cause première l'attitude négative des individus impliqués	Conditions d'organisation La réussite implique de penser l'organisation

● D'un simple transfert à une activité co-élaborée dans le temps

Le premier déplacement à opérer concerne la transmission appréhendée comme simple « transfert ». Cette vision véhicule l'idée d'un passage de savoirs d'un individu à un autre, qui se réaliserait de manière naturelle et automatique, sans qu'il y ait besoin d'investissement des protagonistes, de préparation et d'organisation. Elle suppose qu'il suffit de faire se côtoyer deux personnes en situation de travail pour que le transfert s'effectue, chacune jouant son rôle : l'ancien explique au nouveau ce qu'il sait et ce qu'il fait ; le nouveau n'a plus qu'à l'intégrer et l'appliquer sans se poser de questions. La transmission est aussi souvent pensée comme pouvant être réalisée dans un laps de temps bien délimité, lors des premiers jours d'un nouveau dans un service par exemple.

Or, la transmission relève d'un processus qui se construit au fil du temps. Elle est élaborée par les individus et doit s'intégrer à l'activité de production ; elle en subit d'ailleurs les contraintes et aléas. Elle est alors circonstancielle et opportuniste. En situation de travail, les travailleurs sont amenés à concevoir eux-mêmes des lieux et des espaces temporels pour transmettre en fonction des contextes de production. Selon les marges de manœuvre disponibles, la transmission peut être l'activité principale, une activité secondaire, voire entrer en concurrence avec l'activité

de production. D'autant que, même dans le cadre d'un tutorat formalisé, les modalités et les contenus à transmettre restent à la discrétion des protagonistes (par exemple, choisir où et à quel moment réaliser des tests de connaissances, des exercices ou des débriefings).

Par ailleurs, la transmission est une activité co-élaborée, car chacun y joue un rôle actif. Celui du tuteur est bien d'aider, d'accompagner le nouveau pour des tâches qu'il n'est pas en mesure de réaliser seul. Toutefois, le nouveau contribue aussi à orienter les interventions du tuteur en donnant des informations sur ses propres connaissances, en posant des questions, etc.

Prenons l'exemple d'un étudiant en milieu hospitalier : présent depuis trois semaines dans le service, il rencontre lors d'une vacation une encadrante avec laquelle il n'a encore jamais travaillé. Cette encadrante lui pose des questions sur son parcours dans le service ; l'étudiant, quant à lui, doit être en mesure de lui préciser ce qu'il a déjà fait depuis le début de son stage. Sans ces informations, l'encadrante n'est pas en capacité d'organiser son activité avec l'élève et ne sait pas ce qu'elle peut le laisser faire. La relation qui s'établit entre eux repose alors sur les connaissances que chacun possède de l'autre et sur les règles de fonctionnement qu'ils fixent ensemble.

● D'une affaire de générations à la diversité des parcours professionnels

Le deuxième déplacement propose de s'éloigner d'une conception de la transmission en termes d'enjeux de « générations », c'est-à-dire de classes d'âges considérées comme homogènes, avec des « jeunes », d'un côté, et des « seniors », de l'autre. Les approches centrées sur les « valeurs générationnelles » aboutissent à désigner les traits dominants des *baby-boomers* (nés entre 1945 et 1965) et des jeunes (générations « X » ou « Y »), en reliant leurs comportements respectifs aux contextes sociaux et politiques qu'ils ont vécus. Or, la diversité interindividuelle ne se réduit pas aux différences d'âge. Le rapport à une situation – comme celle de transmission – dépend des contraintes qui s'y manifestent et du contexte dans lequel elles s'inscrivent (Thébault *et al.*, 2014), et des parcours de chacun.

Les transformations organisationnelles et la recherche de flexibilité créent de nombreuses occasions de rencontres entre des travailleurs d'âges, d'anciennetés et d'expériences divers, et d'importants besoins d'échanges sur les pratiques professionnelles. Chaque départ, chaque arrivée, justifie l'effort de délivrer (pour certains) ou de s'approprier (pour d'autres) des connaissances spécifiques. Ainsi, dans ce contexte de changement permanent, chacun peut potentiellement devenir « nouveau », quel que soit son âge et son parcours. À l'hôpital par exemple, quand un service change d'orientation médicale, ce sont les anciens du service qui deviennent « novices » dans cette nouvelle spécialité et les nouveaux arrivants, qui possèdent déjà une expérience dans cette spécialité, deviennent les « expérimentés ».

● D'un acte unilatéral à l'enrichissement réciproque

Le troisième déplacement propose de ne plus penser la transmission comme unidirectionnelle. Le sens le plus couramment admis est celui qui va des « expérimentés » vers les « novices ». Cette vision conduit à réduire le champ des possibles aux seules interactions dissymétriques : jeune/âgé, expérimenté/novice, ancien/nouveau. De ce point de vue, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, supposée cette fois être l'apanage des jeunes, inverse le sens de la dissymétrie, mais reste malgré tout dans ce type de conception.

Cette vision unidirectionnelle se rapproche de l'idée précédente de « transfert », qui néglige sa nécessaire co-construction ainsi que ses effets bénéfiques pour les protagonistes engagés dans le processus. Expliquer à quelqu'un ce que l'on fait et répondre à ses questions est une activité nouvelle qui entraîne une réflexion sur ses propres savoirs et connaissances. Devoir mettre en mots sa pratique, c'est sans cesse renouveler la vision que l'on a d'elle, en fonction aussi des réactions de l'autre. Compte tenu de la diversité des parcours professionnels, chacun peut se trouver en situation d'apporter quelque chose à l'autre selon l'objet de la transmission. Toute interaction devient alors potentiellement formative pour les protagonistes. La transmission s'appuie ainsi davantage sur une activité « multidirectionnelle » construite autour de partages de savoirs et d'enrichissements réciproques.

● Du binôme au collectif

Le quatrième déplacement consiste à ne plus considérer la transmission dans le cadre restreint d'un binôme, mais de l'inscrire dans les dimensions collectives plus larges qu'elle implique. Parler de binôme comporte déjà une dimension collective, dans la mesure où les protagonistes participent tous deux à l'élaboration d'interactions formatives. Toutefois, même dans des situations formalisées de « tutorat », ce binôme n'est pas forcément stable dans le temps, en fonction notamment des ajustements de planning. Ainsi, un « encadré » est susceptible d'avoir plusieurs « encadrants » et un encadrant peut avoir à sa charge plusieurs nouveaux (successivement ou simultanément). On se retrouve donc en présence de binômes à géométrie variable, et la transmission devient alors une activité « distribuée » au sein des équipes.

Plus largement, le collectif peut aussi participer indirectement à la transmission, en contribuant à créer les conditions favorables à sa mise en œuvre (en jouant sur la répartition des tâches, la planification, etc.). La transmission est aussi le support d'une certaine mutualisation quand elle permet des échanges sur les pratiques professionnelles entre des personnes d'expériences différentes, mais également entre « jeunes » ou entre « anciens ». Elle peut enfin devenir un espace ou une occasion de débats dans un réseau ou un collectif, intra- et inter-métier(s).

Par exemple, dans une étude sur les cuisiniers, cinq types d'interactions entre groupes d'âges et d'expériences différents ont été mis en évidence (Cloutier *et al.*, 2002) : entre stagiaires ; entre travailleurs plus expérimentés mais d'expérience similaire ; avec un collègue proche de la zone de travail, quel que soit son âge ou son expérience ; avec des collègues plus âgés et plus expérimentés ; enfin, dans des situations où les plus expérimentés ont besoin d'un encore plus expérimenté pour dénouer un problème épineux.

● Des savoirs techniques à la pratique professionnelle

Le cinquième déplacement vise à se détacher d'une vision centrée sur les savoirs techniques, considérés comme homogènes, formalisables et transférables. On retrouve cette conception dans les préoccupations actuelles en matière de « gestion des savoirs et des compétences », où l'on cherche à formaliser les savoirs et compétences, afin de les capitaliser et les diffuser au sein des organisations. La multiplication des procédures, tant dans le domaine technique qu'organisationnel, en est souvent le produit.

Une telle grille de lecture laisse cependant peu de place à l'évolution, souvent très rapide, des connaissances professionnelles. En outre, se limitant à des procédures formelles, elle ne rend pas compte des savoirs tacites, issus de l'expérience, qui ne peuvent être formalisés ou codifiés. Or, ce sont bien les savoirs

professionnels (qui ne se limitent pas à des savoirs techniques) qui permettent d'articuler les différents aspects du travail, souvent non exempts de contradictions. Ils reposent sur les arbitrages à réaliser en situation, sur la conception du métier, sur le sens du métier et les valeurs qui lui sont associées, et sur la possibilité ou non de faire un travail de qualité. Ils ne sont donc pas réductibles à des procédures. Comme les différentes recherches le montrent, les thématiques abordées au cours des interactions formatives combinent savoirs techniques et savoirs professionnels relatifs à la « gestion de soi » et au « comment travailler avec les autres ». Cette combinaison permet à chacun d'appréhender le fonctionnement de l'entreprise et de se façonner ses propres modalités de régulation des situations de travail.

Dans le BTP par exemple (Chassaing, 2012), un ancien demande à un nouveau de serrer un écrou papillon à l'aide d'un marteau et l'observe pendant qu'il réalise cette tâche. L'enjeu du serrage est de « bien serrer mais pas trop », en alliant force, précision et vitesse, en fonction du contexte. À un certain moment, l'ancien dit : « stop, arrête, ça suffit ». C'est alors pour lui l'occasion d'expliquer que, lorsque l'écrou émet un son aigu, c'est qu'il est suffisamment serré. Ce savoir relève d'un principe essentiel au geste du serrage de ce type d'écrou, que l'ancien cherche à indiquer : écouter « chanter » le papillon. Il se combine aussi dans l'action avec d'autres informations sensorielles et des principes complexes sous-jacents aux gestes : sentir l'outil dans sa main, moins forcer sur la fin du serrage, prendre des repères...

● Des caractéristiques individuelles aux conditions d'organisation

Le sixième déplacement amène à se détacher de l'idée que la réussite de la transmission est affaire de personnalités, pour prendre en compte les conditions et le contexte global dans lesquels elle prend place. Les dispositifs d'insertion des nouveaux sont souvent pensés comme stables dans leurs modalités d'un binôme à un autre et au sein de chaque binôme, supposé lui-même stable au fil du temps. Les difficultés ou échecs sont alors renvoyés aux comportements et attitudes des protagonistes : l'ancien ne voudrait pas transmettre et le nouveau ne voudrait pas apprendre.

Or, il en va tout autrement. Les évolutions permanentes des organisations pèsent sur les contextes et les processus de travail en les rendant aléatoires et imprévisibles. Les savoirs et connaissances associés évoluent eux-mêmes. Les changements incessants réduisent les temps d'entraide, d'échanges et d'élaborations collectives dans le travail.

Par ailleurs, une autre conséquence possible de la mobilité professionnelle, érigée comme principe de gestion des carrières, est de raccourcir la durée de co-présence dans les binômes et les collectifs. L'encadrant partage ses savoirs (parfois récemment acquis) avec un collègue dont il ne connaît pas bien le passé professionnel et dont il ignore le devenir – incertitude que ledit collègue partage

d'ailleurs. En pareil cas, tous deux sont appelés à se côtoyer pour une période indéterminée, chacun ignorant si l'encadré fera bientôt et directement usage des connaissances acquises lors de ses prochaines affectations. Un tel contexte ne favorise pas le plein investissement de l'encadrant comme de l'encadré.

● Comment favoriser la transmission en situation de travail ?

L'analyse des situations de transmission professionnelle rend visibles des dimensions souvent cachées de l'activité de travail. En effet, les interactions formatives convoquent et provoquent des pratiques réflexives chez les protagonistes qui prennent pour objet de réflexions leur propre activité. Ces derniers sont amenés à mettre en mots leurs pratiques, à faire état de leurs connaissances et à expliciter leur propre vision de celles-ci à autrui. En retour, leur expérience est mise à l'épreuve par les questions posées par les autres. La transmission opère ainsi une prise de recul vis-à-vis du travail, mais aussi vis-à-vis de soi.

Dans ce cadre, la transmission peut soit devenir l'un des (derniers ?) lieux d'élaboration collective des pratiques professionnelles en situation de travail, soit faire l'objet de conflits quand les transformations du travail ne sont pas accompagnées. Elle est un espace qui permet de débattre du métier entre personnels d'âges, d'anciennetés et de parcours différents, ce débat pouvant également révéler des tensions entre les exigences de l'organisation et celles portées par les individus.

La réponse aux enjeux de la transmission ne serait donc pas dans la recherche de modalités de prescription de plus en plus précises, mais plutôt dans une réflexion sur les conditions favorables à réunir pour soutenir son déploiement.

BIBLIOGRAPHIE

Cloutier E., Lefebvre S., Ledoux E., Chatigny C., St-Jacques Y., 2002, « Enjeux de santé et de sécurité au travail dans la transmission des savoirs professionnels : le cas des usineurs et des cuisiniers », IRSST, Rapport R-316, *Études et recherches*, Montréal.

Chassaing K., 2012, « Élaboration des "gestuelles" avec l'expérience dans le génie civil », in Molinié A-F., Gaudart C., Pueyo V. (coord.), *La vie professionnelle. Âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail*, Octarès Éditions, coll. « Travail et Activité humaine », 146-160.

Gaudart C., Delgoulet C., Chassaing K., 2008, « La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP : approche ergonomique des enjeux et des déterminants », *@ctivités*, 5(2).

Thébault J., 2013, *La transmission professionnelle : processus d'élaboration d'interactions formatives en situation de travail. Une recherche auprès de personnels soignants dans un Centre Hospitalier Universitaire*, Thèse de doctorat en Ergonomie, Creapt, CEE, CNAM Paris.

Thébault J., Delgoulet C., Fournier P-S., Gaudart C., Jolivet A., 2014, « La transmission à l'épreuve des réalités du travail », *Éducation Permanente*, 198.

Les actualités du Centre d'études de l'emploi (dernières publications, colloques et séminaires) sont en ligne sur le site : www.cee-recherche.fr

Elles sont également disponibles via la lettre électronique flash.cee, ainsi que sur le compte Twitter  [@CeeEtudesEmploi](https://twitter.com/CeeEtudesEmploi).

Centre d'études de l'emploi

29, promenade Michel Simon - 93166 Noisy-le-Grand Cedex

Téléphone : 01 45 92 68 00 - Mèl : cee@cee-recherche.fr - site : www.cee-recherche.fr

Directrice de publication : Christine Daniel - Rédactrice en chef : Marie-Madeleine Vennat

Conception technique et visuelle : Horizon - Imprimerie : Horizon C.P.P.A.P. : 0911 B 07994 - Dépôt légal : 1605-053 - Mai 2016 - ISSN : 1767-3356