Construire la compétence collective par la transmission entre générations : le tutorat, entre tradition et modernité

Building the collective competence by transmission between generations : tutoring, between tradition and modernity

Bildung einer kollektiven Kompetenz durch generationsübergreifende Übermittlung : das Tutorsystem zwischen Tradition und Moderne

Construir la competencia colectiva mediante la transmisión entre generaciones : la tutoría entre tradición y modernidad

Vladimir lazykoff

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5299>

DOI : 10.4000/formationemploi.5299

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2018

Pagination : 89-105

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Vladimir lazykoff, « Construire la compétence collective par la transmission entre générations : le tutorat, entre tradition et modernité », *Formation emploi* [En ligne], 141 | Janvier-Mars 2018, mis en ligne le 15 avril 2020, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5299> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5299>

Construire la compétence collective par la transmission entre générations : le tutorat, entre tradition et modernité

VLADIMIR IAZYKOFF

Maître de conférences, HDR (habilité à diriger des recherches), université Paris-Est Marne-la-Vallée, département sciences humaines et sociales, sociologie

Résumé

■ Construire la compétence collective par la transmission entre générations : le tutorat, entre tradition et modernité

À partir de constats réalisés à la SNCF, on montre que la compétence collective se construit lors de la transmission professionnelle entre générations. Les formes institutionnelles de tutorat mises en œuvre dans l'entreprise ne recouvrent pas l'ensemble des pratiques et l'univers traditionnel des métiers et du compagnonnage n'est pas toujours pertinent comme modèle pour l'innovation souhaitée dans le monde du travail, au point de susciter une interrogation sur leur signification dans un contexte de transformations.

Mots clés : compétence collective, transmission des savoirs, tutorat, travailleur âgé, jeune, organisation qualifiante, compagnonnage, FPC en entreprise

Abstract

■ Building the collective competence by transmission between generations: tutoring, between tradition and modernity

From observations made at the SNCF, it is shown that the collective competence is built during the occupational transmission between generations. The institutional forms of tutoring implemented in the company do not cover the whole of the practices and the traditional universe of trades and the companionship is not always relevant as model for the desired innovation in the world of work, so as to raise the question of their meaning in a context of transformations.

Keywords: collective skills, knowledge transmission, tutoring, elderly worker, young person, skilling organisation, compagnonnage, CVT in companies

Journal of Economic Literature: **M 51 ; M 54**

Traduction : *Auteur.*

La situation démographique a un effet sur les relations intergénérationnelles. Ainsi, dans le monde du travail et dans les entreprises, le développement de la compétence collective, dans la durée, suppose l'organisation d'une transmission des connaissances et d'expérience entre générations. Le tutorat en représente une des formes les plus courantes.

De ce fait, la transmission des savoirs professionnels est devenue un enjeu essentiel des politiques publiques et des stratégies d'entreprise ces dernières années (Wittorski, 2015). Elle apparaît en effet comme nécessaire pour répondre aux objectifs d'évolution de plus en plus rapides au sein des entreprises. Ces objectifs étant notamment de pérenniser des savoirs essentiels, dans un contexte démographique marqué par le nombre élevé de salariés atteignant l'âge de la retraite, et en même temps de permettre l'adaptation au changement, développer la polyvalence et la mobilité, etc.¹

À partir d'une recherche réalisée en entreprise, cet article vise à montrer que la compétence collective, – comme capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par un seul de ses membres (Bataille, 2001) – se construit lors de la transmission professionnelle, notamment entre générations, au sein des unités et pendant le travail. Nous nous inscrivons ainsi dans la perspective de l'« organisation apprenante », dont la structure et le fonctionnement favorisent les apprentissages collectifs. Elle se caractérise ainsi par la mise en œuvre d'une réflexion intellectuelle accompagnant l'acte de production et permettant le développement des capacités des individus (Zarifian, 2009)². En fait, l'approche par les compétences consisterait à juger les apprenants capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes (Baillat et al., 2008). En ce sens, la compétence professionnelle représenterait « *l'ensemble des ressources cognitives et affectives mobilisées et combinées par un individu pour agir de manière efficace et légitime dans une situation singulière* » (Durat et Mohib, 2008). Dans cette perspective, des recherches ont révélé l'importance, pour le développement d'une compétence, des situations et des familles de situation (Jonnaert, 2014 ; Michaux, 2003)³.

Ainsi, visant à mieux comprendre les facteurs de la transmission professionnelle, l'analyse transversale de situations de transmission des savoirs professionnels dans différents sec-

1. Cette notion a été mise en avant par plusieurs textes structurants, notamment s'agissant 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 1er mars 2013, et dont l'un des trois objectifs prioritaires est « *la transmission des savoirs et des compétences* »).

2. Ce concept, situé dans la filiation de l'apprentissage organisationnel, théorisé par quelques chercheurs des sciences de gestion, parmi lesquels C. Argyris et D. Schön (2001), est mis en œuvre, à des degrés divers, dans des entreprises à la recherche de modèles alternatifs aux organisations tayloriennes/fordiennes qui répondent à l'aspiration des travailleurs à plus d'autonomie et d'initiative sur leur poste de travail.

3. Pour Jonnaert, « *une compétence se développe en situation et est le résultat du traitement achevé et socialement accepté de cette situation par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte déterminé* ». Pour Michaux, la compétence collective est faite des savoirs et savoir-faire tacites (partagés et complémentaires) ou encore d'échanges informels supportés par des solidarités qui participent à la « *capacité répétée et reconnue* » d'un collectif à se coordonner pour produire un résultat commun ou co-construire des solutions.

teurs d'activité a montré qu'il s'agit d'un processus qui doit être pensé à partir du travail (Thébault et *al.*, 2014). C'est à une telle approche que cette recherche se réfère. En effet, s'agissant des modalités concrètes de la transmission professionnelle, pour l'entreprise, la question est de savoir si les nouvelles conditions de travail ne remettent pas en question la pertinence des pratiques habituellement utilisées. En effet, il semble que le modèle « institutionnel » de tutorat mis en œuvre, en particulier dans le cadre de l'apprentissage, et qui fait référence au compagnonnage, ne permet pas de diffuser les innovations soutenues par des démarches managériales visant des modifications d'objectifs (avec une orientation commerciale), l'adaptation à des transformations technologiques et aux changements dans l'organisation et la gestion.

Le problème est donc de concilier, au travers du tutorat ou du compagnonnage, ce type d'attentes en matière d'innovation, qui serait promu par les jeunes générations, et la transmission des savoirs de métiers (identitaires, techniques, organisationnels, etc.), portée par les plus anciens.

Cette précision est importante, car elle permet d'observer que la situation n'est ni vécue ni interprétée de la même manière par les acteurs concernés. D'une part, parce qu'elle n'a pas le même sens pour ces derniers ; d'autre part, car elle interroge la valeur de l'expérience et du métier dans le monde du travail moderne. Un tel changement de perspective implique de considérer que les difficultés rencontrées dans la vie des entreprises résultent de définitions des situations qui interagissent, sans concorder nécessairement d'un individu et surtout d'un groupe à l'autre. Ce qui induit la superposition de définitions et d'interprétations différentes de la même situation, source de malentendus (Boussard & *al.* 2004)⁴. Notre but est ici d'exposer tout l'intérêt de cette problématique de recherche, réalisée dans une grande entreprise de transport (personnes et marchandises), mais aussi d'en pointer les limites, relatives aux pratiques institutionnalisées mises en œuvre en matière de tutorat⁵.

Dans un premier temps, nous présentons les constats qui révèlent que les pratiques institutionnalisées de tutorat ne permettent pas d'atteindre l'objectif principal de l'entreprise qui est que le renouvellement générationnel permette d'innover. Nous examinons d'abord en quoi, dans le cadre de l'apprentissage, la référence au compagnonnage est particulièrement répandue dans certains métiers. Puis, nous en tirons deux principales conséquences. D'abord, s'agissant d'une conception qui nous semble assez réductrice des relations intergénérationnelles ; ensuite, concernant un questionnement sur l'univers traditionnel des métiers et du compagnonnage comme référent pour le changement dans le monde du

4. À partir d'une étude sur l'abandon ou la disparition de colis dans un centre de tri postal, les auteurs, mobilisant la sociologie interactionniste, montrent que le personnel et les responsables ont des visions quasiment opposées sur la situation (un « feuilletage »), à l'origine de ce qu'ils nomment l'« *aveuglement organisationnel* ».

5. Recherche réalisée pour le compte de la direction de la Recherche SNCF, par une équipe composée de membres du Cnam et de l'université Paris-Est Marne-la-Vallée (Cf. Iazykoff V. et *al.*, 2011).

travail. Enfin, à partir d'autres constats sur des pratiques plus informelles de tutorat au quotidien, nous évoquons quelques pistes pour un transfert de connaissance et d'expérience entre générations, susceptible d'accroître la compétence collective *via* la mise en œuvre d'un système tutorial adapté aux enjeux actuels.

Encadré 1. Méthodologie

La recherche, menée en 2010 pour la Direction de l'Innovation et de la Recherche de la SNCF (Société nationale des chemins de fer), par une équipe composée de sociologues, économistes et psychologues de l'université de Paris-Est Marne-la-Vallée et du CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), a été conçue en trois phases : 1/ la réalisation d'une cartographie de « tutorats-types », consistant en un état des lieux des formes et pratiques de transmission professionnelle dans l'entreprise (modalités, procédures, règles qui accompagnent et/ou encadrent ces pratiques, qu'elles soient informelles ou formalisées dans les démarches managériales) ; 2/ un volet économique relatif aux gains que peut générer le tutorat ; 3/ un volet psychologique, centré sur les conditions concrètes de l'interaction propre à la fonction tutorale.

Au total, une soixantaine d'entretiens semi-directifs ont été réalisés : une douzaine d'entretiens exploratoires (Responsables RH – ressources humaines, Responsables de formation, Responsables métier) ; 30 entretiens individuels d'étude de cas, – voire par binôme lorsque l'accord des deux partenaires sera obtenu –, auprès de tuteurs et de tutorés, dans huit établissements représentatifs des métiers du Commercial, de la Traction, de l'Équipement et du Matériel (échantillon probabiliste aléatoire/ méthode par quotas). Pour la partie psychologique, menée par L. Kloetzer et C. Werthe du CNAM : six journées d'observations et d'entretiens, en août 2010 sur trois sites volontaires (dix-sept cheminots rencontrés : tuteurs, tutorés ou professionnels du tutorat) ; suivies par trois « instructions au sosie » (*), conduites en octobre 2010 avec deux petits groupes de professionnels, tuteurs actifs et volontaires, issus d'activités, de sites et de métiers différents, pour analyser leur expérience : un groupe de tuteurs issus du Matériel, en charge d'apprentis de niveau Bac Pro à Master, un groupe de tuteurs travaillant dans les services en gare, avec des apprentis de niveau BTS (brevet de technicien supérieur) ou Master.

(*) La méthode des instructions au sosie consiste à réunir de petits groupes de professionnels prêts à analyser leur expérience dans le détail, dans des dispositifs où chaque participant explicite à un soi-disant « sosie » ses propres manières de travailler. L'instructeur n'est pas uniquement engagé à représenter son activité de travail, mais il est aussi incité, par son interlocuteur, à rendre son action compréhensible à un autre que-lui, pour l'action. Ce qui permet aux participants d'accéder à une part du réel de leur activité (Clot, 2010).

1 | Un tutorat sur le modèle du compagnonnage

À l'instar d'autres entreprises du même type, la SNCF est particulièrement concernée par la question des âges. D'une part, elle a connu un important bouleversement à la fin des années 1990, avec l'intégration massive de jeunes, véritable enjeu en termes de cohésion sociale, de gestion des carrières, de performance et de capacité d'innovation, notamment

(Iazykoff, 2009). D'autre part, au recul de l'âge de la retraite, s'ajoute aujourd'hui la proportion croissante, année après année, des agents qui restent au-delà de l'âge prévu par le régime spécial des retraites, soit 55 ans ou 50 ans pour les agents de conduite, et dont le nombre va encore s'accroître au cours des prochaines années. Les responsables de terrain ayant toujours considéré le départ des anciens comme un risque crucial de perte de compétences et de capital humain spécifique propre à l'entreprise, des pratiques de transmission des savoirs et compétences existent depuis longtemps. Elles valorisent ainsi la connaissance et l'expérience des seniors et des pairs.

Or, sur le plan des constats, la recherche soulève d'emblée un paradoxe. La transmission des compétences emprunte diverses voies. Le tutorat y apparaît comme un objet complexe, aux contours flous, très cadré d'une part, par une définition officielle dérivée du cadre légal de l'apprentissage⁶ et, d'autre part, « protéiforme », désignant au sens large toute forme d'accompagnement de « nouveaux » par des « anciens ». Aussi, sous des appellations diverses, coexistent de nombreuses pratiques plus ou moins formalisées, en parallèle avec les formes explicites et institutionnalisées de tutorat.

Parmi ces dernières, le tutorat de qualification est le plus développé, sous le mode de l'alternance. Il se caractérise par un objectif explicitement qualifiant (contrats d'apprentissage ou de professionnalisation). De très loin, cette formule est la mieux organisée et la plus encadrée juridiquement dans l'entreprise, où la notion de métier est très prégnante, du « *métier ferroviaire* » aux nombreux métiers qui y contribuent, comme la vente de billets, la maintenance ou le fret (Ribeill, 1989 ; de Terssac, Lalande, 2002).

En outre, les transformations en cours, tant au niveau de la stratégie (évolution de l'organisation face à l'arrivée de la concurrence) que des compétences nouvelles à acquérir, favorisent la mobilisation d'autres sources d'accès au savoir-faire que la seule formation.

Au premier rang des ressources mobilisables pour organiser une formation au plus près des situations de travail, en complément de formations plus théoriques dispensées « en salle », l'institutionnalisation de la fonction tutorale se fonde sur sa capacité à répondre, ici, à deux exigences organisationnelles. D'une part, le développement de l'apprentissage ; d'autre part, l'entrée dans la seconde partie de carrière d'un nombre croissant du personnel, appréhendé ici à partir de 45 ans. Le tutorat apparaît ainsi naturellement pertinent pour offrir aux salariés expérimentés des perspectives de diversification des parcours et aux entreprises une gestion plus dynamique de leur pyramide des âges. Aussi est-il fortement encouragé dans la politique d'entreprise.

Or, notre objectif est de montrer comment le tutorat, dans les activités de service, diffère de celui pratiqué dans les activités plus classiquement industrielles. Pour ce faire,

6. L'apprentissage repose sur le principe de l'alternance entre enseignement théorique en centre de formation d'apprentis (CFA) et enseignement du métier sur le terrain en établissement. La réglementation de l'apprentissage est régie par les dispositions du Code du travail (6ème partie, livre II).

nous retenons le compagnonnage⁷ comme variable correspondant à un certain type d'activités productives traditionnelles, où l'expérience prédomine dans l'apprentissage d'un métier (en particulier dans les domaines de l'infrastructure, de l'exploitation et de la maintenance du réseau)⁸. En effet, le contexte influence largement les multiples pratiques, formelles et informelles, du tutorat. En outre, si l'on se réfère aux données recueillies, on constate que la référence au compagnonnage est surtout prégnante dans certains secteurs. Sur ce point, l'un de nos interlocuteurs, qui a été successivement responsable RH dans deux établissements (l'un relevant d'une activité industrielle, l'autre du secteur des services), le souligne : « *Dans les activités productives industrielles classiques, par rapport à celles davantage orientées services et clients, le tutorat pratiqué se réfère au compagnonnage, aussi bien dans les pratiques d'intégration des nouveaux arrivants que dans celles de transmission des compétences et savoirs des plus anciens* ».

Dans les établissements de la « maintenance matériel », par exemple, le tutorat est décrit de manière typique sous cet aspect : « *Traditionnellement, le matériel bénéficie d'une culture du compagnonnage... Culturellement, la cooptation et le compagnonnage font partie des valeurs de la maintenance... quand on fait l'accueil des jeunes, si ça s'adapte, il y a un corps qui se fait* ». Les jeunes issus de l'Éducation nationale sont directement mis sur un poste, mais bénéficient d'un travail en binôme ou en trinôme. On fait « tourner » les nouveaux entre ateliers, selon les périodes, en les faisant changer de tâches, de matériel. On perpétue ainsi une pratique qui consistait à débiter en travaillant en brigade « volante », où le novice était formé à une diversité de situations, de terrains et de collègues, « *pour rencontrer d'autres façons de faire* » (Dirigeant de proximité « maintenance matériel », 45 ans, 12 ans d'ancienneté à la SNCF). Dans un établissement de « l'Équipement », on décrit même une « *triple intégration réussie* ». D'abord par le métier, qui fait « sens » ; c'est le métier de la voie, véritable espace de professionnalisation et d'acquisition de compétences. Ensuite, par le travail réalisé en équipe, la vie en brigade définissant un collectif. Enfin, par des liens extérieurs, car les agents de cet établissement, jeunes ou anciens, habitent la même région et se retrouvent au dehors pour des virées en moto ou des repas. L'intégration semble, en effet, « *plus facile, surtout quand on est dans une équipe technique constituée, avec des anciens, avec un chef bien donné...* ». Bref, « *plus on est intégré dans une équipe, mieux ça marche* » (Agent maintenance voie-mouvement, 32 ans, 1,5 ans d'ancienneté à la SNCF). Dans ce contexte, où l'ancienneté est renforcée par un faible turnover, le rôle des anciens s'est orienté vers un « *compagnonnage implicite* », selon un de nos interlocuteurs, avec la transmission de règles et des « *petits trucs* » de la vie professionnelle : « *Ils doivent savoir*

7. Le compagnonnage peut en effet se définir « *comme une approche pédagogique fondée sur une situation de travail accompagnée [et un] outil de socialisation professionnelle* » (Ftedy-Planchot, 2007, p. 24).

8. La nouvelle organisation de la SNCF comprend 3 EPIC (Établissements Publics à Caractère Industriel et Commercial), dont « *SnCF Réseau* » (Gestionnaire de l'infrastructure, de l'exploitation et de la maintenance du réseau) et « *SnCF Mobilités* » (exploitation des services de transport ferroviaire, où l'on trouve principalement *SnCF Voyageurs* (transports et gares) et *SnCF Logistics* (marchandises/ Fret)).

où mettre les pieds, comment prendre un passage, et les interdictions : pas de portable, pas de parapluie sur les voies ». Ou encore apprendre à « *donner des coups de marteau sans forcer et sans se faire mal, comme un ancien* » (Entretien avec un technicien-soudeur, 43 ans, 11 ans d'ancienneté à la SNCF)

Cette proximité entre tutorat et compagnonnage dans les activités industrielles classiques, – par contraste avec les activités dites de service –, pour cet aspect crucial qu'est l'organisation de l'apprentissage, s'expliquerait par le fait que la culture tutorale se révèle historiquement bien ancrée dans les environnements et métiers techniques. La relation maître-apprenti s'y inscrirait « *naturellement* » dans la tradition du compagnonnage (Icher, 2000 ; De Castéra, 2003). C'est pourquoi ce dernier sert souvent de modèle à l'alternance, en particulier dans les secteurs les plus traditionnels. Il a pour vocation de faire assurer l'enseignement par les hommes de métiers eux-mêmes, la pédagogie se basant, à côté de la formation scolaire, sur une mise en situations de travail accompagnées. Deux fonctions indissociables sont alors progressivement réalisées. D'une part, une fonction de transmission et d'aide à l'acquisition du métier, c'est-à-dire de savoirs et de règles de travail. D'autre part, une fonction d'accueil qui a pour objectif l'intégration, soit le repérage de la culture de l'entreprise, de ses métiers, l'identification de l'organigramme, des personnes, des services, des styles (Gérard, 2002 ; Veillard, 2004).

Pour l'entreprise, la question est dès lors de savoir si, en l'état, la référence au modèle du compagnonnage, comme elle peut être observée ici, est désormais bien adaptée à ses nouveaux enjeux, à savoir, l'adaptation à des technologies nouvelles (comme la digitalisation ou la mise en œuvre de nouveaux équipements), et l'orientation davantage commerciale, avec le développement des services aux clients, ce qui à terme nécessite des redéploiements et donc de la mobilité. Cette question est d'autant plus importante que les pratiques de tutorat traditionnelles, fondées notamment sur une transmission unilatérale des compétences (des anciens vers les jeunes) sont appréciées et jugées au regard de ces mêmes enjeux.

Un tel mode exclusif de transmission des compétences présenterait ainsi des limites. Celles-ci renvoient, selon nous, à questionner l'opposition apparente entre deux modèles de tutorat, l'un de type institutionnel et se référant au compagnonnage, propre à une culture de métier orientée « production » ; l'autre, davantage implicite et informel, relatif à une culture de métier orientée « clientèle ».

21 Les limites d'un tutorat institutionnalisé

Deux limites au développement de la compétence collective apparaissent dans ce type de transmission professionnelle largement pratiqué dans l'entreprise. D'une part, une conception plutôt réductrice des relations intergénérationnelles. D'autre part, un rapport à la notion de métier qui représenterait un frein aux innovations requises.

2.1 Une conception réductrice des relations entre générations

Une première limite du tutorat observé réside dans l'écart entre les attentes envers les nouveaux salariés et la conception même du tutorat. Le management des jeunes embauchés est, en effet, appréhendé en interne sur la base d'un nouveau référentiel d'accueil. Très clairement, l'apport potentiellement novateur de la jeunesse, la prise d'initiative et la capacité d'invention y sont désormais pris en compte et portés au plus haut niveau de l'entreprise. L'appel aux « contributions novatrices » des nouveaux entrants répond au souci central d'exploiter le potentiel d'inventivité des jeunes. Pourtant, si on examine le guide du tuteur, on constate que la transmission des savoir-faire y reste marquée, implicitement, par le travail manuel de type ouvrier⁹. Comme telle, elle semble en décalage avec la nouvelle approche du management des jeunes. Le jeune est en effet incité à bien imiter et non pas à inventer. Se développe ainsi un apprentissage très encadré, solidement appuyé sur la reconnaissance des diplômes, la pratique répandue de l'alternance, des formations de qualité dans les métiers spécifiques. En outre, il se réalise sur le terrain selon un principe de progressivité soigneusement organisé. Mais en contrepartie de cette qualité de l'apprentissage, on observe une faible valorisation des capacités d'initiative.

Le DRH du groupe le reconnaît d'ailleurs dans la présentation faite du nouveau référentiel : « *L'intégration à la SNCF se passe globalement très bien (...). Mais paradoxalement, souvent, elle se passe 'trop' bien. Nous sommes une telle machine à mettre au moule que peut-être 'gâchons-nous' quelque peu ces nouvelles ressources. Nous ne savons pas toujours donner les moyens, les occasions, l'envie de nous apporter de la nouveauté, de nous aider à inventer, à nous remettre en question, à imaginer d'autres manière de faire, à envisager différemment le changement et l'avenir (...)* »¹⁰

Pour cet acteur en charge de faire évoluer l'entreprise, une certaine conception de la transmission des métiers s'opposerait ainsi au point de vue adopté à propos de l'innovation, au sens d'une pratique managériale. Pour lui, force est de constater que, malgré l'importance accordée au plus haut niveau de la DRH à l'apport innovant des jeunes et à leur capacité de prise d'initiative, les textes guidant les pratiques de tutorat¹¹ restent très marqués, d'une part, par le recours à l'expérience acquise dans la durée et, d'autre part, par la transmission unilatérale des compétences des anciens vers les nouveaux. Au final, pour ce responsable, dans un contexte global où les objectifs se modifient et où les démarches managériales demandent à se confronter à du nouveau, l'apport réciproque des jeunes et

9. Cette transmission est formalisée par un cycle : d'abord, préparer une séquence de travail ; puis, expliquer et montrer le travail (donner des consignes précises) ; ensuite, faire réaliser le travail sous contrôle ; et enfin, effectuer un retour sur la séquence confiée.

10. Cf. François Nogué, *Guide opérationnel pour l'accueil, l'intégration, le management des nouveaux embauchés durant leurs premières années à la SNCF*, décembre 2006.

11. Cf. Le guide du tutorat diffusé en région ou l'accord collectif sur la gratification des tuteurs.

des anciens semble finalement avoir peu de place dans une telle vision assez classique de l'alternance, du moins s'agissant des activités industrielles traditionnelles.

Mettons toutefois à part les parcours « jeunes cadres » qui sont organisés selon une toute autre logique mettant davantage l'accent sur la transversalité. Un référent ou « parrain » est ainsi nommé hors de la ligne hiérarchique, mais si possible dans le métier, lorsque le cadre est à la Direction. En revanche, les cadres recrutés en « Établissement » bénéficient d'un parrain issu d'un autre métier. Il existe aussi une plate-forme de formation à distance (à la division « Infrastructure : Exploitation et Maintenance du réseau »), depuis environ deux ans. Les modules y sont élaborés en fonction des besoins des commanditaires de différentes directions. Ainsi, la formation se fait selon le niveau de qualification et en fonction du corps professionnel.

2.2 Un rapport à la notion de métier qui freinerait les innovations requises

Une seconde limite au développement d'une transmission des compétences par un tutorat de type compagnonnique, tel qu'on l'observe ici, peut apparaître dans la notion même de « métiers » et la distinction opérée, en interne, parmi ces derniers. En effet, l'importance de la relation de service au client s'accroît, mais elle est moindre dans les représentations et les fonctionnements de la majorité des établissements.

On se situe dans un raisonnement industrialiste type : « *Ce qui compte avant tout, c'est de bien faire fonctionner les trains, selon des performances objectivées : sécurité, régularité, spécifications techniques, etc.* » (Directeur d'établissement commercial train). D'ailleurs, les emplois de la relation client sont considérés comme moins « nobles » par rapport aux métiers des roulants ou du matériel (Reyre, Zarifian, 2007). En effet, les métiers en contact avec la clientèle, particulièrement ceux que l'on trouve dans les gares, ne sont pas organisés ni reconnus comme de vrais métiers au sens de l'entreprise, contrairement à d'autres qui représentent son cœur de métier.

Ce sont des emplois d'employés et non des métiers, qu'il s'agisse des vendeurs, agents d'accueil... La formation, en particulier, y reste davantage une formation à l'occupation d'un poste de travail que l'apprentissage d'un métier. En outre, la différence d'avec le reste des cheminots est nette, en particulier par rapport à ceux qui occupent des postes opérationnels ou liés à la sécurité, dont la durée et la progressivité de la formation sont davantage structurées. Aussi, dès lors que le tutorat, comme pratique et forme sociale, se trouve intégré dans une grande entreprise industrielle, le problème récurrent va être de savoir ce que l'on entend par « intégration et socialisation » des nouveaux. S'agit-il en effet d'intégration dans un milieu de métier et/ou d'intégration dans l'entreprise ?

Le métier possède ainsi sa propre existence comme référent premier. La notion d'« entreprise » lui est en effet au départ étrangère. Ici, l'attachement des gens de métier à l'entreprise « publique » provient avant tout du fait qu'elle soutient une sorte de milieu social

englobant, celui des cheminots, autour d'un statut particulier et d'une fonctionnalité sociétale supposée réunir la contribution de tous les métiers internes (le service public), et non pas parce qu'elle serait réellement une entreprise. Dans un groupe professionnel tel que les conducteurs de train, le travail est basé sur un rapport individu/collectif de métier, où les règles sont définies par le collectif et se construisent ou se modifient à l'épreuve des situations (De Terssac, Lalande, 2002). Le conducteur de train agit comme un individu, mais, d'une certaine façon, le collectif professionnel des conducteurs de train agit aussi à travers lui (Reyre, Zarifian, *op. cit.*). Par exemple, « *chacun dans son travail sur la voie sait qu'il dépend de centaines d'autres agents qui font marcher des milliers de trains, et cela en continu...* » (Agent de maintenance « Voie », 44 ans, 18 ans d'ancienneté à la SNCF) ; ou bien « *même seul dans sa cabine, le conducteur sait qu'il fait partie d'un réseau, c'est la 'grande famille' SNCF* » (Cadre « Commercial Train », 54 ans, 19 ans d'ancienneté à la SNCF).

De même, c'est bien l'ensemble de la communauté de métier qui agit et se sent engagée dans la fonction de transmission des savoirs exigeant une instruction précise et l'assistance mutuelle entre ses membres (Veillard, 2004). On le voit, notamment, dans les cas où un tuteur rencontre plusieurs tutorés sur un sujet précis, un problème à résoudre, ou encore lorsqu'un tuteur et un tutoré dialoguent avec d'autres professionnels. Dans ces conditions, les partenaires de la situation tutorale, – en premier lieu, tuteurs « officiels » et tutorés, en second, des collègues présents ou rencontrés pouvant jouer un rôle de tuteurs « occasionnels » –, participent d'une organisation collective. Ils sont les éléments d'un réseau d'interrelations. Mais si ce collectif s'en réfère exclusivement aux métiers, le risque est aussi de se situer au sein d'un espace social qui reste fermé, voire qui résiste au développement d'une logique d'entreprise en voie de modernisation.

Ces résultats montrent l'ambivalence des pratiques de transfert de compétences au sein de l'entreprise étudiée. Telles qu'elles ont été normées dans une version encore largement dominante dans l'entreprise, elles seraient aujourd'hui à l'épreuve, dans l'univers moderne du travail où les enjeux et les temporalités ont évolué. Car le modèle du métier est doublement mis en question. D'une part, par l'évolution générale du groupe, de son contexte et de sa stratégie. D'autre part, par les attentes et aspirations des nouvelles générations pour davantage d'autonomie et de reconnaissance¹². Le défi consiste alors à assurer aux nouvelles générations une diversité d'expériences et une pratique de la prise d'initiative, ce qui interroge les formes traditionnelles de la transmission professionnelle.

Fort de ces constats, et dans la perspective d'un partage intra-organisationnel et intergénérationnel des compétences, peut-on alors, et comment, mettre en œuvre une transmission des compétences qui ne soit pas simple reproduction ? C'est du côté des pratiques implicites et informelles qui s'exercent au quotidien, dans le cadre même des activités, que se dessinent sans doute des pistes d'avancées.

12. Voir par exemple la recherche réalisée dans cette même entreprise sur le management des jeunes embauchés (Iazykoff, Zarifian, 2004), dont nous avons par ailleurs rendu compte (Iazykoff, 2009).

31 Un océan implicite de tutorat au quotidien

Nous l'avons dit, la transmission des compétences entre générations emprunte une double voie. D'une part, sous sa forme institutionnelle, cadrée par des référents traditionnels appuyés sur les métiers ; d'autre part, une voie plurielle, faite de pratiques informelles et quasiment banales car enracinées dans le travail au quotidien, qui vient enrichir, compléter, et dans certains cas, se substituer à la première. C'est cette seconde voie qui nous intéresse ici. En effet, si les pratiques tutorales sont amenées à se développer dans la majorité des secteurs, il semble intéressant d'explorer l'articulation entre travail et formation, lorsqu'elle n'est encadrée ni par un métier, ni par des modes de transmission d'une expérience acquise par l'ancienneté.

Il s'agit de montrer qu'il n'y a pas, à proprement parler, opposition entre deux modèles de transmission des compétences, mais bien plutôt interpénétration entre un type compagnonique, tel que nous l'avons observé, et un ensemble de pratiques informelles et autonomes. Ces dernières, issues du terrain et de la régulation entre individus, peuvent être assimilées à un « *travail d'organisation* »¹³. On observe en effet des formes de compagnonnage dans les métiers tertiaires du ferroviaire, et inversement des formes d'apprentissage autonome, car sortant du cadre réglementaire, dans les métiers industriels du ferroviaire, qui constituent autant d'« *interactions formatives* » élaborées par les acteurs en présence (Thébaud, 2016)¹⁴. En revanche, au regard des nouvelles orientations de l'entreprise et de ses attentes en matière d'innovation, la transmission professionnelle est organisée de manière assez clivée, selon qu'il s'agit de corps de métier appelés à se développer (comme le commercial) ou au contraire à décliner (comme l'exécution et la production).

3.1 Quand le collectif pilote l'apprentissage

Dans la réalité, la transmission des compétences renvoie à une pratique qui déborde largement le cadre formel qui la circonscrit. Le tuteur étant lui-même membre d'un collectif de travail, des contraintes liées à son rôle et aux règles du groupe peuvent limiter plus ou moins ses possibilités d'intervention. Si bien que la prise en charge du (des) nouveau(x) se fait le plus souvent par l'ensemble de l'équipe, sous forme d'un tutorat « collégial » – où les collègues ont un rôle à jouer –, sur la base de pratiques informelles. Ce que traduisent

13. Le « *Travail d'Organisation* » représente l'ensemble des dispositifs que les individus inventent pour structurer leurs échanges, des règles qu'ils mettent en place pour agir dans un but précis et qui correspondent à leurs attentes mutuelles (de Terssac, 1998).

14. Pour cet auteur, les « *interactions formatives* » reposent sur le fait que les protagonistes 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.

bien les expressions recueillies par observations et entretiens, de dimension « *cachée* » ou d'« *océan implicite* », d'un tutorat que l'on peut pratiquer « *sans s'en rendre compte* », « *Sur le terrain, la transmission se fait sans en avoir l'air, elle s'effectue au fil de l'eau, dans l'activité partagée et ne se dit pas toujours* » (Agent au secteur de la « Traction », 6 ans d'ancienneté). Par exemple, tel tuteur utilise la distribution du courrier, qui suppose une relation avec des interlocuteurs variés, pour présenter son apprenti, et plus tard, lui confie cette tâche « *afin que ce dernier prenne de l'assurance, apprenne à entrer en contact avec les autres et se forge son propre réseau* » (Tuteur en service commercial, 3,5 ans d'ancienneté). Tel autre peut se servir de la communication avec son apprenti pour faire passer un message à l'ensemble de son équipe, en l'occurrence lorsqu'il en est le dirigeant de proximité, de surcroît récent dans la fonction : « *Pour éviter un face-à-face tendu – avec un (ou des) ancien(s) –, on peut s'adresser à un jeune de l'équipe de façon à ce que tous entendent ce qu'on a à dire, sans s'adresser directement au(x) destinataire(s) visé(s)* » (DPX/ tuteur Gare de Lyon).

3.2 Des pratiques d'accompagnement qui diffèrent selon les métiers

Plus largement, dans les activités de services, par contraste avec les activités de type industriel, il semble relativement plus difficile de « s'occuper » des jeunes de manière formalisée et, là, le compagnonnage n'est guère évoqué : « *Avec la vente des billets, la gestion des circulations, les agents d'aiguillage, le contrôle, on a moins le temps ; on met les nouveaux en contact tout de suite, avec les clients... et les tâches* » (Responsable tuteurs, Gare de Lyon). Ici, on attend des jeunes arrivants qu'ils « *acquièrent très vite une forte autonomie, notamment dans les gares satellites* ». Dans une gare, en effet, « *il faut s'attendre à un gros pépin, voire deux toutes les semaines* »¹⁵, et on reconnaît que dans ces conditions, les jeunes « *sont souvent trop seuls, pas assez suivis* ». Le nouveau ne peut en effet être accompagné tout le temps : « *le client, le stress, le train en retard... faut assurer de tous les côtés* » (Responsable tuteurs, Gare Montparnasse). Là aussi, on constate que les pratiques d'accompagnement sont plus ou moins cadrées selon qu'il s'agit, par exemple, d'un métier en « relation de service » ou en « fonction de sécurité ». Par exemple, les nouveaux embauchés sur les postes d'accueil sont mis en binôme avec un agent expérimenté, choisi le plus souvent selon sa disponibilité. À l'escale, en revanche, où le métier comporte des fonctions de sécurité, le nouvel embauché suivra un parcours de formation lui délivrant une habilitation sécurité. Il sera ensuite suivi par un « agent formateur » ayant reçu une formation spécifique¹⁶.

15. Par exemple, une alerte à la bombe en gare (DPX Gare d'Avignon), une rixe entre « *clochards* » ou un suicide (agent de maintenance des voies Gare de Lille), des voyageurs qui se sentent mal à cause de la chaleur et risquent de « *tourner de l'œil* » (Agent commercial Voyageurs), sans oublier l'hostilité de certains voyageurs à cause de retard des trains, etc.

16. L'escale dépend à présent de l'EPIC « Sncf Mobilités ». C'est une des Unités Opérationnelles en EEX (Etablissement d'Exploitation) qui comprend : « Mouvement » (gestion des circulations en gare) ; « Manœuvre » (attelage des locomotives, essais freins) ; « Accueil grandes lignes » (prise en charge et information clientèle) (cf. l'EEX Paris Gare de Lyon).

Prenons deux exemples, dans des activités bien spécifiques telles que la maintenance industrielle et le contrôle des voyageurs, pour illustrer cette différence.

Le premier est très typique de l'application du modèle du métier et de la manière dont un jeune peut parfaitement s'y intégrer. C'est un jeune ATOP (Attaché-opérateur), dans un « Etablissement industriel de Maintenance Matériel » (EIMM), qui occupe un poste d'aménageur, chargé de la rénovation des intérieurs dans les trains Corail. Une fois affecté, on le met avec un ancien qui va lui apprendre les règles du métier, les trucs et savoir-faire. Dans ce cas précis, l'un d'eux montre comment couper et disposer la moquette dans le train Corail : *« Dès qu'on arrive sur le poste, le chef nous met avec le même bonhomme. Il fait son boulot et explique en même temps. Il faut avoir de l'expérience, sinon la moquette s'effiloche ... Les anciens, ils savent comment faire. Ils disent : 'fais comme ça...' , c'est une transmission naturelle »*. Il apprendra progressivement, de la même façon, les différents postes d'aménagement pour acquérir de la polyvalence, car la règle, c'est que *« tout le monde fait tout »*. On voit que ce jeune s'est complètement placé dans une logique d'intégration et de reproduction, avec les anciens comme guides. Son évolution est, elle aussi, déjà sur des rails. Il lui suffit en effet de faire *« correctement »* son travail et d'assimiler les règles et gestes de métier, c'est-à-dire *« de bien faire ce que les anciens savent déjà faire... »*.

Le second exemple concerne un contrôleur, ayant dépassé la trentaine, avec trois ans d'ancienneté, mais nouvel arrivant dans un ECT (Etablissement commercial Train). Il possède un niveau BTS électronique et a déjà occupé, dans l'entreprise, des postes en maintenance informatique. À la différence de l'exemple précédent, et comme nous sommes sur un métier spécifique à l'entreprise, le point de départ est une solide formation de six mois, dont il a bénéficié avant sa prise de poste. Le transfert des compétences se manifeste de deux manières :

- dans la formation elle-même, les chefs de bord moniteurs enseignent, par leurs accompagnements en train, à la fois la réglementation (en matière de sécurité et de connaissances réglementaires et juridiques notamment) et les règles spécifiques au métier ;
- par des échanges avec des contrôleurs plus anciens et plus expérimentés, qui ont déjà toute une gamme de réponses, toute une expérience pour gérer différentes situations de relations aux clients, échanges qui donnent le vrai savoir de métier : *« C'est à force de tourner avec des anciens qu'on apprend... Heureusement que sur des trains, il y a des plus anciens qui m'ont rappelé des choses. Entre la théorie et la pratique, il y a un fossé ! »* (Contrôleur, 33 ans, 3 ans d'ancienneté à la SNCF, neuf mois d'ancienneté au poste de contrôleur).

Ces deux exemples montrent bien les différences, à la fois entre modes d'exercice du métier, types de jeune (selon la formation initiale) et modalités de transmission des compétences. Dans le cas de la « Maintenance », la formation du nouvel embauché se réalise essentiellement sur le terrain et dans le cadre de la production, tandis que pour le « Contrôle », un

parcours de formation est prévu en amont de l'exercice de l'activité.¹⁷ Mais ces exemples témoignent aussi de l'ampleur et de la profondeur de ce type d'interaction singulière propre aux situations tutorales, qui participe pour une grande part de l'informel. De nombreux gestes gratuits, coups de mains et aides en tous genres ne relèvent pas de la commande institutionnelle, de la poursuite des objectifs ou de tout autre dispositif orienté par la rationalité productive. Pourtant, ils participent d'une véritable efficience. Ce que l'on transmet par ce tutorat implicite, ce ne sont pas seulement des règles de sécurité et des gestes de métier, mais aussi une connaissance de l'entreprise et d'un environnement physique de travail (les ateliers, les parcours...), des priorités d'action, les façons de faire les choses et de s'adresser aux gens...

En ce sens, l'assemblage des compétences individuelles et collectives passe par ces pratiques simples d'accès au savoir d'autrui, à l'expérience du collègue. Il participe donc d'une forme d'apprentissage qui embarque non seulement les individus, mais aussi toute l'équipe. La transmission est ainsi 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 ». Enfin, elle peut devenir un espace ou une occasion de débats dans un réseau ou un collectif, intra et inter-métier(s) (Thébault, 2016).

Le nouveau venu se trouve en position d'initier, par son observation attentive même, un questionnement réflexif des anciens sur leurs pratiques. S'il accompagne un ancien, ses questions sur ses façons de faire peuvent susciter un commentaire, non seulement de l'ancien, qui est effectivement son tuteur, mais également des autres anciens présents dans la situation. Cette comparaison des façons de faire et parfois même ce débat entre professionnels sur différentes options possibles et leur pertinence dans la situation font de la transmission aux jeunes une source de développement de cette activité réflexive portant sur l'expérience. Comme le dit un tuteur : « *Il y a deux façons de faire... Celle de l'école et la nôtre, qui est plus rapide. Mais parfois, c'est bien de revenir aux fondamentaux. Le regard du jeune permet ça* ». Les explicitations, verbalisations, questionnements, mises en perspective et commentaires deviennent alors essentiels pour alimenter cette activité réflexive. Ils contribuent ainsi à la compétence collective, par le biais d'un partage continu des compétences, voire par une remise en cause salutaire des routines et des automatismes, gages d'une auto-formation continue. Le tutorat peut ainsi offrir une possibilité de mise à jour critique sur les dernières connaissances théoriques, une

17. Ces constats rejoignent les observations réalisées sur deux populations contrastées du point de vue des tâches qu'elles accomplissent et des conditions de travail. D'une part, les agents de maintenance des installations, population exclusivement masculine, chargés de l'entretien et du remplacement de certaines parties des installations (les caténaires en l'occurrence) ; d'autre part, les gestionnaires de paie, population majoritairement féminine, qui gèrent les dossiers administratifs des salariés de l'entreprise (rémunération, mobilité, absences, etc.) (Delgoutet & al. 2013).

occasion de discuter dans l'équipe. Cela souligne la présence d'un « *effet-tuteur* », c'est-à-dire le fait que le tuteur, à travers son travail d'enseignement, apprend lui aussi, qu'il s'améliore lui-même dans une tâche en aidant autrui à s'y améliorer (Baudrit, 2002).

Conclusion

La compétence collective, vue comme la faculté de résoudre ensemble des problèmes, de contribuer au fonctionnement de l'organisation tout en s'adaptant au changement à partir de savoirs partagés et d'échanges informels, est bien un enjeu pressant pour les entreprises. Mais elle ne saurait se concevoir sans un transfert efficace entre générations. Or, à travers le cas présenté, la transmission des compétences ne se satisfait pas d'un cadre strictement institutionnel, au risque de développer une conception réductrice du rapport entre générations et de susciter des réticences de la part des métiers. Elle se construit plutôt en fonction des conditions spécifiques de l'articulation entre type de travail et formation, selon qu'elle concerne des secteurs de métiers industriels, où les modes de transmission traditionnels reposent sur l'expérience acquise à l'ancienneté et le travail sur le terrain ou, au contraire, qu'elle se situe dans les activités de service, où cette transmission est plus diffuse et moins structurée.

Cette recherche révèle que la valeur du modèle du compagnonnage, comme référent exclusif pour les pratiques actuelles de tutorat, varie selon le contexte et diffère, en particulier, selon la nature des activités, de service ou typiquement industrielles. Dès lors, cette référence pour un tutorat « moderne » resterait valide, à condition de ne pas la réduire au maintien strict d'un métier. En outre, les dispositifs et les pratiques de transmission de savoirs pourraient être davantage ajustés au travail et aux enjeux actuels, tels que les redéploiements dus à de nouveaux objectifs, des changements d'organisation ou de modes de gestion.

Comment passer d'un transfert d'expérience et de savoir-faire des anciens vers les nouveaux, à un échange croisé, une coopération et un dialogue qui permettraient de faire fructifier les apports respectifs ? L'expérience n'est pas transmise sans être au passage retravaillée. À travers le regard de celui ou celle qu'il encadre, le tuteur se prend à observer sa propre activité différemment, avec les yeux d'un autre. Le tutorat constitue donc potentiellement un moyen de relancer ou de soutenir cette approche réflexive, individuellement et collectivement, par une sorte d'« effet retour » sur le tuteur et sur le collectif professionnel. C'est une opportunité d'analyser sa propre expérience par sa démonstration commentée et sa mise en discussion potentielle.

La référence à la transmission traduirait ainsi la reconnaissance du rôle potentiellement formateur de la confrontation aux situations de travail et de sa place dans la construction de la compétence collective. Pour ce faire, il conviendrait que les décideurs et les acteurs concernés reconnaissent les caractéristiques de ces situations de travail, notamment en termes de nature de l'activité, mode d'exercice du métier et valeur de l'expérience. En effet, ces caractéristiques participent aux définitions qu'en ont les acteurs

concernés, qu'il s'agisse des tuteurs, des tutorés, des nouveaux ou des anciens et aussi des managers dans les équipes. Et ce sont elles qui, finalement, donnent sens aux régulations mises en œuvre par ces acteurs dans la transmission professionnelle, au sein des unités et pendant le travail.

■ Bibliographie

- Argyris C. & Schön D.A. (2002/1996), *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*, Paris, DeBoeck Université.
- Baillat G., De Ketele J.-M., Paquay L., Thélot C. (2008), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs*, De Boeck Supérieur.
- Bataille F. (2001), « Compétence collective et performance », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, pp. 66-81
- Baudrit A. (2002), *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.
- Boussard V., Mercier D., Tripier P. (2004), *L'aveuglement organisationnel*, CNRS Editions.
- Castéra (de) B. (2003), *Le compagnonnage*, Paris, PUF, coll. « Que Sais-je ? ».
- Clot Y. (2010), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.
- Delgoulet C., Largier A., Tirilly G. (2013), « La mesure des tutorats en entreprise enjeux, complexité et limites », *Formation Emploi*, 124, pp. 45-62.
- Durat L., Mohib N. (2008), « Le développement des compétences au regard de l'engagement dans l'agir professionnel », *Questions Vives*, 10, pp. 25-41.
- Fernagu-Oudet S., Batal C. (dirs.) (2016), *(R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Métiers et pratiques de formation ».
- Fredy-Planchot A. (2007), « Reconnaître le tutorat en entreprise », *Revue française de gestion*, vol. 175, n° 6, pp. 23-32.
- Gérard F. (coord.) (2002), *Guide des outils du tutorat en entreprise*, Arifor & Centre Inffo.
- Iazykoff V., Kloetzer L., Reyre G., Werthe C., Zarifian P. (2011), « Pratiques de tutorat et liens intergénérationnels », *Conseil et Recherche / Cnam/ SNCF*, 171 p.
- Iazykoff V. (2009), « Le management des jeunes embauchés : un jeu à trois avec les anciens », chap.7, in *Le travail au fil des âges*, sous la dir. de Bellini S. & Duick J.-Y, Paris, Editions Vuibert.
- Iazykoff V., Zarifian P. (2004), « Le management des jeunes embauché à la SNCF », GIP/ Mutations industrielles et des Services - SNCF (Direction de la Recherche), juin, 144 p.

- Icher F. (2000), *Le compagnonnage*, Paris, Desclée De Brouwer.
- Jonnaert Ph. (2014), « Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il ? », in Dierendonck Ch., Loarer E. & Rey B. (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles, De Boeck Université, pp. 35-55.
- Reyre G., Zarifian P. (2007), *Recherche sur l'évaluation du travail et des compétences : le cas des métiers en contact avec la clientèle SNCF*, rapport SNCF, décembre.
- Ribeill G. (1989), « Cultures d'entreprises : le cas des cheminots, des compagnies à la SNCF », in *Cultures du travail*, de Bonnault-Cornu P., David Charrasse D., Herberich-Marx G., Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, pp. 251-265.
- Terressac (de) G. (1998), « Le Travail d'organisation comme facteur de performance », *Les cahiers du changement*, 3, pp. 5-14.
- Terressac (de) G., Lalande K. (2002), *Du train à vapeur au TGV : sociologie du travail d'organisation*, Paris, PUF.
- Thébault J. (2016), « Connaissance de l'emploi », *Le 4 pages du CEE*, numéro 130, mai.
- Thébault J., Delgoulet C., Fournier P.-S., Gaudart C., Jolivet A. (2014), « La transmission à l'épreuve des réalités du travail », *Éducation permanente*, n° 198, pp. 85-99.
- Veillard L. (2004), « Le tutorat à l'épreuve des spécificités sociales et techniques de l'entreprise », *Education permanente*, juin, n° 159, pp. 117-138.
- Wittorski R. (Dir.) (2015), *Comprendre la transmission du travail*, Nîmes, Champ social Editions.
- Zarifian P. (2009), *Le travail et la compétence*, Paris, PUF.