



HAL
open science

Accompagner les séniors à donner du sens à leur fin de carrière, à penser leur activité et la transmission : l'intelligence professionnelle au cœur d'un dispositif expérimental

Caroline Auricoste, Sandra Arrault, Nicolas Maurin

► To cite this version:

Caroline Auricoste, Sandra Arrault, Nicolas Maurin. Accompagner les séniors à donner du sens à leur fin de carrière, à penser leur activité et la transmission : l'intelligence professionnelle au cœur d'un dispositif expérimental. Colloque International de Didactique Professionnelle 2019, Oct 2019, Longueuil, Canada. hal-02735542

HAL Id: hal-02735542

<https://hal.inrae.fr/hal-02735542>

Submitted on 2 Jun 2020

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

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

Colloque International de Didactique Professionnelle 2019

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec l'Université de Sherbrooke
les 23 au 25 octobre 2019, à Longueuil, Québec

Accompagner les séniors à donner du sens à leur fin de carrière, à penser leur activité et la transmission : l'intelligence professionnelle au cœur d'un dispositif expérimental.

Caroline AURICOSTE

Ingénieure de recherche

Inra, Département SAD, Site de Theix, F-63122 Saint-Genès-Champanelle. France.

05 61 28 53 44

Caroline.auricoste@inra.fr

Sandra ARRAULT

Ingénieure de recherche

Inra, Direction des Ressources Humaines Développement Durable, Responsable Pôle
prospective Ressources humaines.

147 rue de l'université, 75007 Paris. France

Sandra.arrault@inra.fr

Nicolas Maurin

Ingénieur de recherche

Inra, Direction des Ressources Humaines Développement Durable, Chargé de mission Qualité
de Vie au Travail

147 rue de l'université, 75007 Paris. France

Nicolas.maurin@inra.fr

Type de communication

Compte-rendu d'expérience professionnelle

Thématique principale

Thème 1. Le développement de l'intelligence au travail et en formation professionnelle

Résumé

Les salariés, quand ils deviennent séniors, sont amenés à reconfigurer leur activité pour aborder leurs dernières années de vie professionnelle. Considérant ce passage comme une transition professionnelle, nous avons mis en place une expérimentation, à destination d'ingénieurs pour leur permettre de faire le bilan de leur carrière, trouver le sens de l'activité qu'ils ont déployée, et penser ce qu'ils aimeraient ou auraient à transmettre avant leur départ. Nous donnons à

voir, à travers cette mise en travail de l'expérience, l'expression de l'intelligence professionnelle individuelle des salariés, ainsi qu'un éclairage sur certaines dimensions de la transmission.

Mots-Clés

Dispositif d'accompagnement, senior, expérience, transmission, transitions professionnelles.

Introduction¹

La question de la transmission dans les dernières années avant le départ à la retraite est souvent évoquée dans les organisations sous l'angle de la transmission de compétences. Les travaux menés par Wittorski (2015) mettent en avant que la transmission concerne aussi et très souvent la transmission des valeurs, d'éléments culturels, qui peuvent relever du « genre » professionnel (Clot, 2008). Wittorski précise que les objets de transmission sont variés : « des consignes (quel travail réaliser ?), des pratiques (comment pratiquement réaliser le travail ?), des savoirs, des éléments culturels et identitaires, organisationnels et/ou professionnels (des règles de conduite propres à l'organisation ou au métier), des valeurs. Filliettaz et Rémerly (2015) précisent que « ce qui fait l'objet de la transmission du travail ce ne sont pas des savoirs en tant que tel mais des ingrédients de l'activité. Mais ces transmissions ne seront rendues possibles que si le salarié a pu « développer une capacité d'analyse de sa propre activité » et « engager une dynamique de mise en forme et de transformations progressives qui peuvent contribuer à révéler la visibilité » (Filliettaz et Rémerly, 2015).

Un dispositif d'évaluation-conseil pour les ingénieurs a été mis en place à l'Inra² en 2001 et demande aux ingénieurs de fournir un rapport d'activités écrit tous les 4/ 5 ans, soumis à une commission ad hoc, composée de pairs. Dans le cadre de ces commissions et pour la dernière évaluation de la carrière, l'ingénieur est incité à faire un rapport d'activités particulier : « Si vous projetez de partir en retraite dans les deux prochaines années, faites un bilan synthétique de votre carrière en développant les étapes clefs de votre parcours et les moyens que vous souhaitez mettre en œuvre pour transmettre et/ou capitaliser vos compétences et vos connaissances au sein de l'Inra ». Peu de dossiers remontent à ces commissions. Nous avons proposé de mettre en place un dispositif expérimental permettant aux ingénieurs seniors d'avoir une réflexivité sur leur expérience professionnelle, ce qui fait sens dans cette expérience (Dejours, 2003 ; Clot, 2008), jusqu'à la formaliser (Mayen, 2009) pour pouvoir penser et élaborer ce que l'on peut et veut transmettre : au total 36 ingénieurs, volontaires (soit 10% de la population des ingénieurs de l'INRA (de recherche et d'études) de plus de 58 ans, y ont participé au cours des deux années d'expérimentation (2018 et 2019).

¹Avec des remerciements à l'ensemble des participants à l'expérimentation, aux responsables de la DRHDD et de la Délégation à l'évaluation (DEV) de l'Inra qui ont permis qu'elle se déroule, ainsi qu'à la DGAFP qui a soutenu cette expérimentation.

² L'Institut de Recherche National Agronomique (Inra) est un organisme de recherche sous la double tutelle du ministère de la recherche et du ministère de l'agriculture.

Ce qui nous a guidé pour penser le dispositif d'accompagnement

Pour penser le dispositif, nous avons considéré que « devenir sénior » correspondait à une transition professionnelle : en ce sens, nous nous sommes appuyés sur la triple dynamique au cours des transitions professionnelles évoquée par Masdonati et Zittoun (2012) à savoir l'importance de s'interroger sur « les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences, et la reconstruction de sens », à partir de son expérience, pour envisager son activité dans les deux à cinq dernières années et s'interroger sur ce qu'on aurait envie de transmettre.

Nous avons mobilisé le courant de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013), et son approche de l'analyse de l'activité pour penser comment construire ce bilan et penser la transmission. Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Dewey (1933) et Mayen (2009), pour penser le dispositif comme favorisant un « processus de reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité d'agir et de diriger le cours des expériences ultérieures », en particulier en pensant une ingénierie pédagogique visant à « mener une enquête » (Dewey, 1967) pour trouver le sens de sa trajectoire professionnelle, et permettre de « dépasser une situation indéterminée » que constitue la manière de penser son activité lorsqu'on devient « senior ». Nous avons considéré l'importance de mobiliser « autrui » dans le développement d'une nouvelle expérience ; les travaux de Cohen (1994) nous ont incités à nous appuyer sur le collectif et favoriser l'hétérogénéité des groupes pour permettre une « interaction sociocognitive plus riche, permettant au sujet de s'engager dans un travail cognitif interne de recomposition de son point de vue initial » et permettre de construire son récit (Ricoeur, 1985) en mobilisant les autres dans le développement d'une nouvelle expérience ; une partie des interactions que nous entretenons avec les autres contient de quoi nous aider à agir, à apprendre à le faire (Mayen, 2002, Olry Louis, 2003). Nous avons fait l'hypothèse que la découverte d'autres trajectoires professionnelles et d'autres activités que la sienne serait un moteur dans le travail réflexif, et un facteur de construction de la confiance.

Enfin, nous avons partagé une certaine vision de l'animation que nous voulions mettre en place : i) créer de la convivialité et construire la confiance au sein du collectif pour permettre un décalage dans la façon de penser son activité et d'en parler (Van Belleghem, 2013 ; Rogers, 2005, 2006) ; ii) adopter une posture d'écoute active (Rogers, 2005) et permettant l'explicitation (Vermersch, 2014), aménager les conditions favorables à la survenance d'un étonnement (Thievenaz, 2017), permettre la prise en compte « de la place des émotions du point de vue des sujets et la manière dont ces propres sujets traitent des émotions » (Boucenna et Charlier, 2018) ; iii) porter une attention particulière au « sens donné » au travail et aux « valeurs » de chacun et les reconnaître (Dejours, 2003).

Le design du dispositif et la place de l'animation dans le dispositif sont fondés sur ces convictions. Nous avons choisi de dérouler le dispositif sur une période de 3,5 à 4 mois, (avec 2 journées en présentiel, à un mois et demi d'écart, puis deux mois plus tard, une journée et demi en séminaire en résidence permettant de renforcer la confiance au sein du collectif) et pour certains, un accompagnement en intersession.

Nous avons mis en œuvre au cours de ces journées, espacées dans le temps, une ingénierie pédagogique relativement simple, basée sur une alternance de travail individuel, en binôme et d'échanges collectifs, avec peu d'apports, mais une animation soutenue.

Ce que nous disent les participants à ce dispositif

Au cours de la première journée

Quel que soit le statut de l'ingénieur ou le métier exercé, les participants parlent d'une liberté, d'une autonomie, d'une grande richesse d'activités et de thématiques, d'une certaine créativité. Certains insistent sur une culture qui favorise « l'humain », et la capacité d'engagement individuel et collectif. Les ingénieurs, à profil recherche, insistent sur leur plaisir et leur enthousiasme de travailler dans le milieu de la recherche, sur les thématiques de l'Inra, avec des partenaires, et collectivement pour produire des innovations ou des techniques.

Plusieurs ingénieurs soulignent le rôle de collègues dans leurs parcours professionnels, soit dans les apprentissages, soit dans l'influence que ces collègues ont eu dans leur trajectoire.

Mais les ingénieurs soulignent les difficultés liées au management, à l'accélération du temps, la charge de travail, la pression des résultats, la chasse aux financements, le trop plein d'opérationnel qui empêche de réfléchir, les missions « pompiers » et *in fine* la conséquence sur l'équilibre vie professionnelle et vie personnelle. A ce titre plusieurs femmes soulignent la tension au cours de leurs carrières avec l'arrivée d'enfants.

En contre point de ce qu'ils soulignent comme des points positifs, les participants évoquent les tensions dans les collectifs, et les relations difficiles, sans pour autant préciser la nature des conflits ou des difficultés. Ils insistent sur l'esprit de compétition, sur le manque de courage de la hiérarchie, mais aussi la montée de l'individualisme comme des facteurs de difficultés. Certains évoquent la perte de sens dans l'engagement collectif, ou la perte de valeur.

Lors de la deuxième journée, c'est de passion, d'engagement voire de fierté de sa trajectoire dont ils parlent, comme si le travail amorcé permettait de se dégager de certaines visions négatives. Les participants insistent sur le rôle « de belles rencontres », des « personnes qui marquent », « qu'on admire », mais aussi d'opportunités qu'on a su saisir. Les participants insistent sur leur attachement aux valeurs collectives et le besoin de trouver les facteurs de motivation pour soi, ou pour les autres, ainsi que la question de la reconnaissance. La question de la carrière pour une femme est largement évoquée, en particulier dans le lien entre activité professionnelle et vie familiale.

Au cours de cette deuxième journée, le récit qui s'ébauche se centre sur soi, sur la découverte de son propre fil conducteur, éventuellement sur la fierté que cela suscite, et sur ce qui tient à cœur dans ce parcours professionnel.

Penser la transmission ?

Pour aborder la question de la transmission, nous avons proposé aux participants de réfléchir au cours de la deuxième journée, à partir de ce qui a été dégagé comme faisant sens pour soi, à quatre questions à savoir « quoi transmettre ?, comment transmettre ?, à qui ?, et quels pourraient être les empêchements de transmettre ? ».

Les participants mettent en avant majoritairement l'importance de transmettre des valeurs : ils distinguent les valeurs de l'Inra, et les valeurs qu'ils considèrent importantes pour faire leur métier.

Les participants n'emploient pas pour rendre compte de ce qu'ils voudraient transmettre, les termes de « connaissances », « compétences ». Le terme « expérience » est uniquement utilisé pour parler de ce qu'il y a à transmettre à propos du management.

Au cours de la troisième journée les stagiaires confirment que pour eux, après ce cycle de séminaires, ils y voient plus clair, même s'ils n'ont pas un « plan de transmission » bien établi, et que, en fait, « rien ne nous oblige à faire de la transmission ». Ils soulignent que le processus engagé au cours des séminaires les a aidés à voir comment accepter de « lâcher », de « passer le flambeau ». Un souci partagé, celui de ne pas « quitter le bateau en laissant les autres dans la mouise ». Les savoirs techniques ne sont pas la priorité, car ils sont souvent déjà transmis et documentés. La transmission « des éléments technico-scientifiques sont sur les rails » par contre, ils identifient l'importance de la transmission des « valeurs et des postures. Quelques participants évoquent leurs rôles d'accompagnement dans le cadre de « transformation du métier », ou de « transformation dans les manières de travailler », par exemple dans les métiers où la technologie et les outils évoluent fortement. Dans les risques à « penser la transmission », celui de « perdre quelque chose et de ne plus exister » si on transmet son expertise.

Qu'est ce qui a changé pour les participants au bout des 4 mois du dispositif ?

A partir d'un photolangage (Belisle, 2013) mobilisé le premier et dernier jour, nous pouvons distinguer trois types d'évolution :

« *Avoir un autre regard sur son parcours* » (majorité des participants) : à la première séance ils ont choisi des photos qui pour eux caractérisent des difficultés avec en arrière fond un sentiment de solitude ou de frustration ; à la dernière séance, ils choisissent des photos « apaisées » : au travers ce qu'ils nous disent en commentant les photos, ils expriment une évolution dans leur manière d'appréhender leur parcours, en particulier en ayant réalisé qu'ils ont un pouvoir d'agir dans ces dernières années de vie professionnelle, et insistent sur l'importance d'avoir eu à écrire pour avoir un regard distancié.

« *Être conforté* » : dans le regard sur sa trajectoire, ce qui change relève plus du passage d'un discours « en extériorité » (très général) à une vision centrée sur sa trajectoire et ses valeurs, trajectoire dans laquelle ils sont en capacité de puiser des éléments de transmission.

« *Avoir mis les bases d'une transition vers autre chose* » : cette transition vers autre chose peut correspondre à une transition dans la manière de concevoir son activité et penser la transmission, ou pour certains dans une projection dans l'après activité : « j'ai envie de passer un CAP de menuisier » (en particulier pour ceux relativement proche du départ de la retraite).

Quel effet du dispositif un an plus tard ?

Les huit entretiens que nous avons réalisés un an après la première année d'expérimentation permettent de percevoir l'effet du dispositif sur ses participants : i) une réconciliation : « ça change l'image que j'ai de ma carrière, et de moi » ; « j'ai acquis la légitimité que je pensais ne pas avoir », la capacité d'exprimer sa « fierté » devant son parcours professionnel, mais aussi le sentiment de pouvoir « se faire confiance », et « d'avoir le droit » ; ii) de manière corolaire, tous évoquent un apaisement : « je suis dans le détachement, psychologiquement depuis 4/5 mois, je suis bien dans ma tête, je n'ai plus besoin d'aller courir le week-end », « je prends les choses plus zen, si des choses ne me plaisent pas, je suis plus distant » ; ou encore, l'acceptation (sans renoncement) que cette période constitue « la dernière partie de la vie professionnelle » ; iii) un rapport aux autres qui semble différent : « je suis encore plus à l'écoute auprès des collègues, dans la relation aux autres, je suis relâché » ; « je prends une certaine liberté dans le

collectif, la parole est libérée » ; « j'avais intériorisé la place des femmes (au regard de ce que cette directrice d'unité avait vécu), je fais attention maintenant avec mes collaboratrices ». Par contre, si une participante souligne l'effet d'apaisement au cours des six premiers mois après la fin du dispositif, un échec à une promotion a remis à mal son image d'elle-même par le manque de reconnaissance que l'institut peut avoir de son activité.

Les participants insistent sur les deux facteurs qui ont été déterminants : i) le rôle du collectif, et particulièrement du collectif hétérogène du point de vue des métiers qui a révélé les questionnements sur le sens du travail et a permis de s'interroger sur les valeurs partagées ; ii) la conduite de l'animation et la qualité de l'écoute qui a permis à chacun de revenir sur des épisodes douloureux de sa vie professionnelle que cela soit lié à des frustrations personnelles ou à son environnement : l'expression de l'émotion, soutenue par le collectif, a permis des reconfigurations de la manière de percevoir ce qui a pu être douloureux au cours de sa trajectoire professionnelle.

Enfin sur la question de la transmission, les participants soulignent que le dispositif leur a permis de l'envisager différemment, en particulier en étant attentif « aux valeurs, à ce qu'on fait ensemble, ce qu'on vit au travail, ce qu'on fait au travail ». Une participante souligne que « penser la transmission ce n'est pas anodin » : pour elle, le dispositif lui permet de séparer ce qui relève de la connaissance à transmettre (un devoir d'écriture à systématiser pour laisser trace des observations) et ce qui relève des valeurs ; par valeurs jusque-là, elle pensait valeurs personnelles mais là, elle insiste sur ce qui est fondamental aujourd'hui à ses yeux de ce qu'elle veut transmettre, à savoir, la question du partage des valeurs : « aujourd'hui, j'ai compris que c'est une méthode de travail construite au cours du temps avec des partenaires dans laquelle il y a partage de valeurs » ; mais c'est aussi l'importance de l'attention à « des petits détails qui semblent anecdotiques » dans ce qui est à transmettre. Un autre précise qu'il pensait avant de venir qu'il avait à transmettre des techniques : un an plus tard, il pense que son rôle dans la transmission, c'est de rassurer, d'accompagner, mettre en valeur les personnes pour qu'elles soient en capacité de s'approprier les techniques. D'autres encore constatent qu'ils ont déjà transmis ce qu'ils avaient à transmettre.

Tous expriment la difficulté du passage à l'écrit, mais aussi la satisfaction d'aller jusqu'au bout, comme la matérialisation du processus. Par contre, la majorité souligne l'importance de déconnecter cette production d'une campagne d'évaluation : il faut être libre et détaché d'une obligation pour bien rentrer dans ce travail d'écriture.

Conclusion

Même s'il est perfectible, ce dispositif a permis d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés à savoir permettre aux participants de penser leur activité au cours des dernières années de vie professionnelle. L'originalité dans la conception de ce dispositif a été de considérer dès le départ que ce passage au statut de sénior, dans les 3 à 5 ans avant le départ à la retraite, pouvait être considéré comme une transition professionnelle au sens de Masdonatti et Zittoun (2012). Nous avons pu mesurer au cours de ces deux années combien les participants à l'expérimentation avaient intériorisé leurs difficultés et leurs échecs au cours de leur vie professionnelle, ce qui les empêchaient de penser la reconfiguration de leur activité, et de fait de pouvoir envisager la transmission.

Les dossiers que nous avons lus nous confortent sur le rôle joué par la formalisation de la réflexion menée, en particulier pour des participants que nous avons vu arriver « en souffrance » et qui, par le travail que nous avons proposé, l'animation et le collectif qui les ont soutenus ont réussi à construire une nouvelle vision de leur carrière : la formalisation par l'écrit rend tangible ce passage. Des réflexions sont en cours sur d'autres modes de formalisation possibles, par exemple par une approche sensible par l'intermédiaire du son et de l'image. Cela sera sans doute des questions au cœur du prolongement de l'expérimentation de ce dispositif, et en particulier, du déploiement de ce dispositif à l'automne 2019 auprès d'autres catégories (techniciens, administratifs).

Est-ce qu'accompagner à faire « le bilan de sa carrière et penser la transmission » tel que nous l'annonçons dans la première plaquette, ou « penser son activité avant le départ à la retraite » tel que nous pourrions aujourd'hui l'écrire est différent d'un autre accompagnement ? Ce qui est certain, c'est que nous avons été particulièrement marqués de ce que nous avons perçu de l'intelligence professionnelle : i) à travers ce que ces ingénieurs seniors ont pu déployer au cours de leurs carrières professionnelles : les récits construits nous donnent à voir ce patrimoine professionnel ; ii) mais également cette intelligence pour se dégager au cours du dispositif des manières plus classiques de construire un bilan de carrière et de penser la transmission, et l'analyse que les participants ont engagés pour identifier les ingrédients souvent « subtils de l'activité à transmettre » pour aller vers des formes très personnelles liées à leurs propres expériences ; iii) enfin la capacité que les participants ont eu à se mettre en danger dans l'exercice que nous leur avons proposé : une intelligence professionnelle sachant s'adapter en mobilisant ses propres ressources pour vivre la destabilisation et l'émotion, avec l'appui des autres. In fine, cette intelligence permettant la reconfiguration de son activité dans les dernières années de vie professionnelle.

Bibliographie

- Belisle C. (2013). Photolangage. 2013. *Travail et relations humaines, pour mieux vivre son rapport au travail*. Chronique sociale
- Boucenna S., Charlier E. (2018). Que faire des émotions en formation ? Quand la prise en compte du traitement des émotions devient un outil de professionnalisation. *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octares editions
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, PUF
- Cohen E. (1994). Restructuring the classroom : conditions for productives small groups. *Review of educational research*, 64(1), pp1-35
- Desjours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Sciences en question. Editions Quae
- Dewey J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France. Coll. L'interrogation philosophique. Traduction Deladalle G.
- Falzon P. (2013). *Ergonomie constructive*. PUF
- Fillietz L. et Rémy V. (2015). Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité. In *Comprendre la transmission du travail*. Wittorski R.. Champs social éditions
- Masdonati J. et Zittoun T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 41/2
- Mayen P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation Permanente*.2

- Mayen P. et Savoyant A. (éditeurs). (2009). Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience. *CEREQ- relief* 28.
- Olry, P. et Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apport de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8 (2), pp115-149.
- Orly-Louis I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue. *Enjeux et perspectives O.S.P.* 32/3
- Ricoeur P. (1985). *Temps et récit*. Paris seuil.
- Rogers C. (2005). *Le développement de la personne-2eme*. Interéditions.
- Rogers C. (2006). *Les groupes de rencontre. Animation et conduites de groupes*. Interéditions.
- Thievenaz J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquête pour mieux comprendre. Louvain Laneuve. De Boeck supérieur coll. *Perspective en éducation&formation*. 303 p.
- Van Belleghem, L. (2013). Réciprocité des enjeux de la confiance au travail. In *La confiance au travail*. L. Karsenty. Toulouse Octares.
- Vermersch P. (2014). *L'entretien d'explicitation*. Éditeur ESF
- Wittorski R. (2015). Les questions posées par la transmission du travail. In *Comprendre la transmission du travail*. Wittorski R.. Champs social éditions