THÈSE POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

En Sciences de Gestion (section CNU 06)

École doctorale Économie et Gestion de Montpellier (EDEG)

Unité de recherche Montpellier Recherche en Management

LA TRANSMISSION INTERGÉNÉRATIONNELLE DES COMPÉTENCES INDIVIDUELLES : QUELLES CONDITIONS DE RÉUSSITE ? UNE ÉTUDE DANS LE SECTEUR DU NUMÉRIQUE EN FRANCE

Présentée par Kenza BELMOEITI

Le 23 mars 2023

Sous la direction de Nathalie COMMEIRAS (Professeure des Universités)
et Sylvie RASCOL-BOUTARD (Maître de Conférences-HDR)

Devant le jury composé de

Jean-Yves JUBAN, Professeur des Universités, Université de Grenoble-Alpes	Rapporteur
Gwenaëlle POILPOT-ROCABOY, Professeure des Universités, Université de Rennes 1	Rapporteure
Anne LOUBÈS, Professeure des Universités, Université de Montpellier	Suffragante, Présidente du jury
Natacha PIJOAN, Maître de Conférences-HDR, Université Paul-Valéry Montpellier 3	Suffragante
Nathalie COMMEIRAS, Professeure des Universités, Université de Montpellier	Directrice de thèse
Sylvie RASCOL-BOUTARD, Maître de Conférences-HDR, Université de Montpellier	Co-directrice de thèse

UNIVERSITÉ DE MONTPELLIER

« L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur »

A

MOKA

« *Le chemin peut être long, difficile,*
compliqué, fatiguant et douteux,
mais la force intérieure nous parle
pour ne pas céder. »

Jenny Sindi

REMERCIEMENTS

Au terme de cette thèse doctorale, je tiens à exprimer mes sincères remerciements à toutes les personnes ayant contribué à l'aboutissement de ce travail de recherche :

Mes directrices de thèse, Madame la Professeure Nathalie Commeiras et Madame la Maître de Conférences HDR Sylvie Rascol-Boutard qui ont cru en ce projet doctoral et ont accepté de diriger cette thèse. Sans vous, cette thèse n'aurait pas pu voir le jour.

Les membres de jury, Monsieur le Professeur Jean-Yves Juban et Madame la Professeure Gwenaëlle Poilpot-Rocaboy qui me font l'honneur d'évaluer ce travail de recherche. Merci également à Madame la Professeure Anne Loubès et Madame la Maître de Conférences HDR Natacha Pijoan d'avoir accepté d'examiner ce travail et de faire partie de mon jury. Je vous prie tous de bien vouloir accepter l'expression de ma respectueuse reconnaissance.

Les membres du CSI (Comité de Suivi Individuel), Madame la Professeure Florence Noguera, Madame la Professeure Anne Loubès, Madame la Maître de Conférences Isabelle Bories-Azeau et Madame la Maître de Conférences HDR Marion Polge pour leurs remarques, conseils, écoute et bienveillance.

Les chercheurs (seniors et juniors) de l'équipe RH du Laboratoire Montpellier Recherche en Management (MRM) pour leurs questions (lors de la présentation de mes travaux), conseils et remarques qui ont élargi mon regard.

Le corps professoral et administratif de l'Université de Montpellier, j'ai eu le privilège de compter parmi vos étudiants-doctorants.

Les chercheurs rencontrés lors des événements scientifiques pour leurs encouragements, conseils et remarques qui ont fait progresser ma réflexion.

Les différents chercheurs rencontrés sur les réseaux sociaux. Nos échanges autour de nos travaux de recherche, l'épistémologie et la méthodologie de recherche m'ont été très utiles et précieux.

Les participants à mon étude empirique, notamment des répondants pour l'intérêt porté à cette thèse, leur disponibilité et nos précieux échanges.

Mon mentor, ma très chère Anne-Valérie Crespo-Febvay pour son écoute, sa bienveillance, ses encouragements, conseils et nombreuses relectures de mes rédactions. Je suis très reconnaissante pour nos échanges et ton soutien du début jusqu'à la fin de ce long parcours.

Mes ami(e)s et collègues du laboratoire MRM, Rhita, Véronique, Dominique, Marcela, Amandine, Blandine et tous les autres.

Toute l'équipe de l'association La ParenThèse Occitanie et le réseau ParenThèses France. Merci pour votre confiance, nos échanges, nos journées de rédaction et tout le travail accompli ensemble. Très fière de faire partie de « *La Team qui déchire* ». Bon courage pour ceux et celles qui ont pris la relève.

Une pensée spéciale pour mes très chères amies Kenza et Yasmine pour leurs encouragements et leur appui indéfectible, et à tous ceux qui m'ont témoigné un soutien moral durant ces dernières années.

Enfin, mes remerciements les plus chaleureux vont à mes très chers parents et ma petite sœur chérie pour leur amour, soutien, encouragements et PATIENCE. Les mots sont insuffisants pour vous exprimer mes sentiments les plus affectueux. Plus particulièrement, ma plus profonde reconnaissance et gratitude va à Lalla Mama pour tous ses sacrifices. Sans toi, mon idole, rien n'aurait été possible ! Cette thèse est aussi la tienne.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....5
SOMMAIRE..... 7
INTRODUCTION GENERALE..... 9
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE..... 18
CHAPTRE 1 : LES DIFFERENTES APPROCHES THEORIQUES DE LA COMPETENCE 18
Section 1 : Les différentes définitions du concept de compétence..... 19
Section 2 : La compétence, une approche par la théorie de la compétence..... 26
Section 3 : Un cadrage théorique de la compétence individuelle..... 35
Section 4 : La compétence individuelle au cœur des pratiques de GRH..... 48
CONCLUSION DU CHAPITRE 1..... 65
CHAPITRE 2 : LE TRANSFERT ET LA TRANSMISSION EN SITUATION DE TRAVAIL 67
Section 1 : Le transfert des connaissances : une dimension de la compétence.....70
Section 2 : La transmission des compétences dans les organisations.....89
Section 3 : Une approche systémique de l'apprentissage : peut-on parler des pratiques apprenantes ?.....96
Section 4 : Une approche par la théorie de la proximité.....103
CONCLUSION DU CHAPITRE 2 110
CHAPITRE 3 : LA TRANSMISSION INTERGENERATIONNELLE DES COMPETENCES.....112
Section 1 : Les différentes méthodes et étapes de la transmission des compétences.....113
Section 2 : Les conditions de succès de la transmission des compétences.....117
Section 3 : La transmission des compétences et l'intergénérationnel : vers un apprentissage intergénérationnel.....119
Section 4 : Les conditions influençant la transmission intergénérationnelle des compétences..... 129
CONCLUSION DU CHAPITRE 3 147
CONCLUSION DE LA PARTIE 1 149
PARTIE 2 : ETUDE EMPIRIQUE AUPRES DES ENTREPRISES DU SECTEUR DU NUMERIQUE 151
CHAPITRE 4 : CADRE METHODOLOGIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE 151
Section 1 : Stratégie de recherche : le choix de l'approche qualitative.....152
Section 2 : Fiabilité et validité de la recherche.....160
Section 3 : Présentation du secteur numérique en France..... 167
CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....183
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DE L'ETUDE QUALITATIVE.....184
Section 1 : Méthodologie de l'étude qualitative.....184
Section 2 : Méthode d'analyse des données.....194
Section 3 : Présentation et analyse des résultats de l'étude qualitative.....202
CONCLUSION DU CHAPITRE 5 314
CHAPITRE 6 : SYNTHESE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION GENERALE.....315
Section 1 : Proposition d'une typologie des compétences individuelles transmissibles entre les générations 316

Section 2 : Les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....320
Section 3 : Identification des pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....326
Section 4 : Identification des outils facilitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....328
Section 5 : Synthèse des discussions et réflexions générales.....331
CONCLUSION DU CHAPITRE 6 334
CONCLUSION DE LA PARTIE 2..... 334
CONCLUSION GENERALE.....336
BIBLIOGRAPHIE.....347
TABLE DES MATIERES.....404
TABLE DES FIGURES.....408
TABLE DES TABLEAUX.....409
TABLE DES ANNEXES.....411
RESUME DE LA THESE.....430
THESIS ABSTRACT.....430

INTRODUCTION GENERALE

Cadre contextuel et conceptuel de la recherche

Depuis plusieurs années, les questions de transfert des connaissances et de transmission des compétences en situation de travail ont fait l'objet de plusieurs travaux de recherche dans la littérature en sciences de gestion sous différents aspects : le contrat de génération (Jolivet et Thébault, 2014), la transmission et le changement organisationnel (Lacaze, 2014), le service aux particuliers (Guillemot, 2015), la question de l'âge et de la transmission des compétences dans le secteur social (Dreyfuss et Pijoan, 2015). Ces questions ont même intéressé plusieurs chercheurs d'autres disciplines, telles que les sciences d'éducation (Boutte, 2005, 2007 ; Royal et Corriveau, 2012 ; Lauzon *et al.*, 2013 ; De Neuter, 2014), l'ergonomie et la psychologie du travail (Bloy, 2005 ; Dufault, 2008 ; Ouellet et Vézina, 2009 ; Papinot, 2010 ; Gaudart et Thébault, 2012 ; Lambelet, 2013). En revanche, peu de travaux portent sur l'intergénérationnel ou « *la dynamique intergénérationnelle* » (Lacaze, 2014). A notre connaissance, il y a un manque de travaux de recherche qui rassemblent les notions primordiales pour la compréhension de la transmission en situation de travail et de ses enjeux, à savoir : les compétences individuelles (ex : connaissances, compétences techniques et comportementales) et l'intergénérationnel. Les travaux de Sanchez et Heene (1997), d'Alavi et Leidner (2001), de Maier et Hadrich (2006) et d'Ermine (2010) montrent que la transmission fait référence à un processus permettant l'identification, l'acquisition, le partage et la mise en pratique des compétences. De nombreux chercheurs comme Cloutier *et al.*, (2002), Bloy (2005), Gaudart et Thébault (2012), Thébault (2013), Dreyfuss et Pijoan (2015), Colin et Meier (2021) se sont intéressés à des terrains de recherche riches et variés tels que les hôpitaux, les restaurants, l'armée de l'air, les bâtiments et travaux publics (BTP), le secteur artisanal, les grandes entreprises, les petites et moyennes entreprises (PME), les très petites entreprises (TPE), les secteurs public et privé, etc. Néanmoins, les secteurs du type : bancaire, informatique, industrie agroalimentaire, industrie aéronautique ou automobile, industrie culturelle (musique, danse, chant, etc.), télécommunications et d'autres encore restent des terrains de recherche à défricher. Dans les travaux de recherche existants, le champ de questionnement porte sur ce qui suit :

- la rationalisation organisationnelle de l'activité des automaticiens de centrale nucléaire (Le roux, 2006),

- le relationnel et le développement durable de l'humain (Dufault, 2008),

- l'articulation entre la transmission intergénérationnelle et la stratégie d'entreprise (Shimada, 2011),

- la question de l'âge et la transmission des compétences dans le secteur social (Dreyfuss et Pijoan, 2015).

Il en ressort que la question des outils et des pratiques de GRH pouvant favoriser ou limiter la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles n'est pas encore exploitée. Nous ajoutons que les travaux de recherche questionnant la transmission des compétences : «*knowledge, skills and competencies*» (Le Deist et Winterton, 2005) identifient des facteurs structurels (ex : les caractéristiques de l'entreprise et l'organisation du travail), environnementaux (ex : le partage de l'espace du travail) (Cloutier *et al.,* 2002) et contextuels (ex : la coopération et la culture organisationnelle) (Goh, 2002) qui impactent cette transmission. De plus, la littérature francophone détermine des outils de gestion des compétences (Oiry, 2001 ; Paraponaris, 2003 ; Delobbe *et al.,* 2014). Tandis que la littérature anglo-saxonne identifie des outils NTIC (Nouvelles Technologies d'Information et de la Communication) permettant de faciliter la transmission entre pairs (Yu *et al.*, 2010 ; Yassin *et al.*, 2013 ; Dery *et al.,* 2017).

Aujourd'hui, le management intergénérationnel et « *la transmission croisée des compétences et de l'expérience* » s'imposent comme de véritables enjeux pour les entreprises (Guillemard, 2021, p.91). En effet, la présence de quatre générations (les baby-boomers, les générations X, Y et Z) au sein des entreprises constitue un défi pour ces dernières ainsi qu'une opportunité pour les collaborateurs, les managers d'équipe et les responsables des ressources humaines. Ces différentes générations se côtoient quotidiennement, apprennent mutuellement et travaillent ensemble. Ces collaborations et coopérations intergénérationnelles permettent de réduire la fracture générationnelle, notamment entre les anciennes (baby-boomers et génération X) et les nouvelles générations (Y et Z). En ce sens, il serait judicieux de comprendre les caractéristiques des différentes générations, lesquelles ont grandi dans des contextes socio-économiques et culturels différents puis de mettre en place un véritable management intergénérationnel (Hamayon *et al.,* 2019; Beaussier *et al.,* 2020; Savall et Zardet, 2020). Une gestion des générations permet d'abord de prendre en considération la diversité générationnelle : de bannir les stéréotypes liés aux générations et de se focaliser sur les valeurs, les attentes, les besoins, les priorités et les perceptions de chaque génération. Puis, d'assurer la bonne cohésion de l'équipe intergénérationnelle et de la gérer efficacement afin de tirer profit de cette cohabitation intergénérationnelle au sein de l'entreprise. D'ailleurs, la

cohabitation générationnelle dans le même milieu de travail représente une opportunité de travailler ensemble, d'apprendre les uns des autres et d'assurer sa montée en compétence. C'est une occasion d'échanges interpersonnels entre des individus de différents profils (âge, genre, culture, etc.), également de partage mutuel et de transmission bidirectionnelle (croisée) des compétences individuelles. De plus, des recherches antérieures révèlent que cette transmission représente une reconnaissance des savoirs des juniors et une valorisation des expériences des seniors (les plus expérimentés) (Riffaud, 2007).

Par ailleurs, aujourd'hui, les entreprises font face à des défis majeurs, entre autres l'arrivée d'une nouvelle génération digitale et hyper-connectée (la génération Z) ou la transformation numérique. Toutefois, comme par le passé, cette nouvelle transformation du travail dépasse la seule performance de la technologie car elle passe aussi par des processus sociaux, des stratégies de management et des relations du pouvoir (Valenduc et Vendramin, 2017).

Plateformes numériques, *chatbots, blockchain, big data,* intelligence artificielle, etc. : les innovations technologiques, voire les technologies d'information et de communication semblent être un mode de vie pour la nouvelle génération. Au-delà, Pihir *et al.* (2018) soulignent que les technologies numériques permettent de redéfinir le mode de fonctionnement des entreprises. Pour cela, tous les collaborateurs (de toutes les générations) doivent être familiers de ces nouveaux usages digitaux et savoir les utiliser. Ce qui veut dire que la formation des collaborateurs à l'utilisation des outils digitaux (ou numériques) est primordiale (Pihir *et al.,* 2019). A ce sujet, Perez Lopez *et al.* (2006) mettent l'accent sur l'apprentissage et la formation professionnelle permettant d'acquérir les compétences nécessaires pour utiliser les nouvelles technologies (Barbaroux et Godé, 2012). De façon complémentaire, l'analyse de la revue de littérature révèle que la transmission des compétences est une formation présentée en interne des entreprises par le(s) plus expérimenté(s) (Courault *et al.,* 2004). Contrairement aux stéréotypes, l'expérimenté peut être un jeune (appelé un « *digital native* ») disposant d'un « *background* » de compétences techniques (spécifiques à un métier précis ou à plusieurs) issues de sa formation initiale ou/et de compétences technologiques et numériques. Dès lors, les « *digital natives »* vont à leur tour transmettre leurs connaissances et leurs compétences aux plus âgés (ayant peu ou pas de connaissances informatiques et technologiques) afin de les aider à utiliser au mieux les différents dispositifs technologiques dans le cadre d'une transmission inversée ou tutorat inversée (« *reverse mentoring »*). Dans ce cadre, nous faisons l'hypothèse que cela peut

permettre de renforcer les liens entre les différentes générations au travail. De plus, au-delà de la nature de la compétence à transmettre (ex : savoir, savoir-faire, savoir-être) et quel que soit le canal de transmission des compétences (direct /classique ou inversé), la réussite de cette dernière est fondée sur plusieurs conditions : notamment les technologies d'information (Rhodes *et al.,* 2008), la qualité des relations interpersonnelles ou intergénérationnelles (Goh, 2002 ; Rhodes *et al.,* 2008 ; Ajith Kumar et Ganesh, 2009).

Intérêt de recherche

Du point de vue théorique, plusieurs travaux de recherche portent sur la transmission et le développement des compétences (Brillet *et al.,* 2016), le transfert des connaissances, le partage et l'échange des expériences (Louis, 1980) et la socialisation (Commeiras *et al.,* 2013 ; Fabre et Roussel, 2013 ; Al Akremi *et al.,* 2014). En revanche, rares sont les travaux qui étudient la transmission croisée (Jolivet et Thébault, 2014) et le tutorat inversé. Ce dernier semble être une pratique qui intéresse les praticiens au sein des organisations autant que les chercheurs. Il apparaît sous le terme du « *reverse mentoring* » dans la littérature anglo-saxonne (Bhattacharya, 2010 ; Marcinkus Murphy, 2012 ; Kulesza et Smith, 2013 ; Burdett, 2014 ; Tesseras, 2015). Il a été adopté par plusieurs entreprises en France pourtant l'analyse de la littérature académique francophone révèle que ce concept est encore peu étudié, encore moins en France. En outre, plusieurs travaux portent sur la gestion des seniors (Guérin et Pijoan, 2009; Jolivet *et al.,* 2010), la gestion des compétences des seniors (Bellini *et al.,* 2006; Juban, 2013) et la gestion des âges (Loos-Baroin, 2006; Marbot, 2007; Dujardin *et al.* ,2014; Salmon et Juban, 2018; Salmon, 2019). Toutefois, les travaux portant sur l'intergénérationnel et la gestion des générations restent peu nombreux. L'intérêt théorique de ce travail doctoral est d'enrichir l'analyse du concept de transmission bidirectionnelle (croisée) des compétences individuelles et de l'intergénérationnel, en l'étudiant chez les collaborateurs IT travaillant dans le secteur du numérique en France. En ce sens, il serait intéressant d'identifier les conditions de réussite de la transmission des compétences individuelles en prenant en compte les interactions interpersonnelles et intergénérationnelles (quel que soit le canal de transmission). Dans la même optique, il serait pertinent d'identifier également les outils et les pratiques de GRH qui favorisent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles y compris le tutorat inversé (une méthode de transmission intergénérationnelle des compétences en milieu de travail d'un junior à un senior). Cela permettra de mieux comprendre la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Sur le plan méthodologique, nous avons choisi de mobiliser une méthode qualitative dans le but de comprendre et d'identifier les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Il s'agit d'une étude qualitative menée afin de comprendre et de mesurer qualitativement (selon des réponses des répondants) les interactions intergénérationnelles et interpersonnelles ainsi qu'identifier les outils et les pratiques de GRH qui peuvent influencer la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

La réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences nécessite l'engagement de tous les collaborateurs, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'interroger les responsables des ressources humaines, les transmetteurs et les récepteurs des compétences individuelles (un échantillon hétérogène et diversifié en termes de génération, de culture, d'origine, du genre, du niveau de formation, de fonction et de responsabilité en entreprise) dans un contexte professionnel précis : le secteur du numérique en France.

Du point de vue managérial, notre recherche a pour objectif d'éclaircir les managers et les responsables RH (plus particulièrement du secteur du numérique) sur les besoins et les attentes des différentes générations au niveau des méthodes et des conditions de succès de la transmission des compétences et d'apprentissage intergénérationnel. Cela leur permettra de bien choisir les membres des équipes et de réussir le jumelage apprenant-expérimenté, soit transmetteur-récepteur afin d'éviter ou de limiter tous types de conflits entre les différentes générations (les baby-boomers, la génération X, la génération Y et la génération Z). De plus, l'évolution démographique, le départ massif à la retraite des anciennes générations et l'arrivée imminente de la génération Z sur le marché de travail constituent des enjeux de transmission des compétences et de management intergénérationnel au sein des entreprises du secteur du numérique, lesquelles doivent anticiper ces questions pour maintenir la qualité des prestations auprès des clients et s'adapter aux nouvelles demandes du marché. En ce sens, ce travail permettra de souligner les problématiques alarmantes, les leviers et freins à la transmission intergénérationnelle des compétences afin de les résoudre.

Problématique de recherche

L'analyse de la littérature nous conduit à nous interroger sur les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles en situation de travail. Nous proposons la problématique de recherche suivante :

Quelles sont les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?

Pour pouvoir répondre à cette problématique de recherche, nous posons trois questions de recherche :

Q 1 : Quelles sont les compétences individuelles transmissibles entre générations ?
Q 2 : Quelles sont les conditions qui impactent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?
Q 3 : Les relations interpersonnelles au travail impactent-elles la transmission des compétences individuelles entre les générations ?
Q 4 : Quels sont les outils et les pratiques de GRH qui impactent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?

Pour mieux appréhender ces questionnements, nous retiendrons trois théories principales. Il s'agit de la théorie de la compétence, de la théorie de la proximité et de la théorie des systèmes (approche systémique). La première considère l'entreprise comme un endroit d'apprentissage par la pratique et l'action dans le but d'accumuler et de développer de nouvelles compétences grâce l'apprentissage. La deuxième considère que la proximité (géographique et relationnelle) promeut le partage des connaissances communes et simplifie les échanges entre pairs. De plus, elle explique que la réussite des coopérations interpersonnelles au travail nécessite l'articulation de ces deux types de proximité. La troisième considère l'individu comme acteur du système. Elle repose sur les relations et les interactions entre le système et son environnement, mais aussi entre les éléments composant ce système (les individus, les groupes, les unités, etc.).

Méthodologie de la recherche

Pour ce travail doctoral, nous avons opté pour une étude qualitative exploratoire hybride.

Nous avons mené une étude qualitative exploratoire fondée sur la conduite d'un ensemble d'entretiens semi-directifs. Le premier guide d'entretien a été destiné aux cadres de la fonction RH et regroupe quatre axes principaux : la gestion des compétences, la gestion des générations, la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles et les pratiques de GRH. Le but de ce premier guide d'entretien est de comprendre et d'identifier les outils et les pratiques de GRH qui favorisent la transmission intergénérationnelle des

compétences individuelles. Le deuxième guide d'entretien a été destiné aux collaborateurs IT (stagiaires, apprentis, alternants, nouveaux salariés, maîtres de stage, formateurs, accompagnants des nouvelles recrues, etc.) et comprend quatre thèmes fondamentaux : la procédure de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles, les conditions de réussite d'une transmission intergénérationnelle des compétences individuelles, les causes d'échec d'une transmission intergénérationnelle des compétences individuelles, la qualité des relations intergénérationnelles et interpersonnelles, et puis les attentes et les besoins du transmetteur et du récepteur. Nous avons au final mené 60 entretiens avec différents acteurs (cadres de la fonction RH et collaborateurs IT) travaillant au sein de plusieurs entreprises du secteur du numérique en France. Nous avons retranscrit les entretiens que nous avons enregistrés et nous les avons analysés par la suite manuellement et en utilisant de logiciel N'Vivo.

Pour cette étude qualitative, nous n'avons pas pu effectuer d'entretiens sous forme de «dyade» : transmetteur-récepteur. Nous estimons cependant qu'une réponse d'un répondant fondée sur plusieurs expériences d'apprentissage individuel, transgénérationnel (transmission unilatérale) ou intergénérationnel (entre différentes générations y compris le tutorat inversé) avec des profils divers est cruciale pour notre recherche : elle permet d'éviter tous les stéréotypes liés aux classes d'âge, ou encore aux relations intergénérationnelles au travail. *In fine*, ceci nous a permis d'interroger plusieurs transmetteurs et récepteurs de différents âges et appartenant à différentes générations. Cela nous a aussi évité de nous limiter à une seule méthode de transmission intergénérationnelle des compétences notamment, le tutorat en interrogeant uniquement le tuteur et le tutoré. En ce sens, nous rappelons que notre travail doctoral se focalise particulièrement sur une transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Pour analyser les données collectées, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique (Bardin, 1977 ; Ghiglione *et al.,* 1980 ; Mucchielli, 2006). Les données collectées ont fait objet d'une analyse thématique après la retranscription. En ce sens, nous nous sommes référés à la démarche proposée par Gavard-Perret *et al*. (2012). Dans un premier temps, nous avons effectué une pré-analyse. Cette étape nous a permis de découper les corpus en mots, en phrases et en paragraphes. Aussi, en nous appuyant sur la littérature académique, nous avons établi des catégories fondamentales et des codes généraux. Au fur et à mesure de la pré-analyse, nous avons identifié de nouveaux codes. Dans un deuxième temps, nous avons classifié les données collectées. Pour un codage et une analyse des données automatique, nous

avons eu recours au logiciel N'Vivo (New version). Dans un troisième temps, nous avons interprété des résultats en illustrant par des verbatim.

Plan de la thèse

Cette thèse de doctorat comporte deux grandes parties. La première partie présente le cadre conceptuel de la recherche et s'articule comme suit :

Le premier chapitre vise à présenter les différentes approches théoriques de la compétence. Dans cette perspective, la première section présente les différentes définitions du concept de compétence. La deuxième section présente le concept de compétence en s'appuyant sur la théorie de la compétence. La troisième section propose un cadrage théorique de la compétence individuelle. La quatrième section concerne la gestion des compétences individuelles.

Le deuxième chapitre concerne le transfert et la transmission en situation de travail. Dans cette perspective, la première section présente le concept de connaissance et approfondit le transfert des connaissances. La deuxième section porte sur la transmission des compétences, ses outils et ses enjeux. La troisième section propose une approche systémique de l'apprentissage. La quatrième section aborde la théorie de la proximité.

Le troisième chapitre concerne la transmission intergénérationnelle des compétences. Dans cette perspective, la première section présente les différentes méthodes et étapes de la transmission des compétences. La deuxième section présente les conditions de succès de la transmission des compétences. La troisième section concerne la transmission des compétences et l'apprentissage individuel. La quatrième section expose les conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences.

La deuxième partie présente l'étude empirique et s'articule comme suit :

Le quatrième chapitre vise à présenter le cadre méthodologique et contextuel de la recherche. Dans cette perspective, la première section présente la stratégie de recherche et permet de présenter des éléments de réponse par rapport au choix de l'approche qualitative dans ce travail doctoral. Dans la deuxième section, nous questionnons la fiabilité et la validité (interne et externe) de la recherche qualitative. La troisième section présente le secteur d'investigation choisi.

Le cinquième chapitre vise à présenter l'étude empirique réalisée auprès des entreprises du secteur du numérique. La première section porte sur la méthodologie de l'étude qualitative. La deuxième section porte sur la méthode d'analyse des données. La troisième section vise à présenter et analyser les résultats de l'étude qualitative.

Le sixième chapitre présente une synthèse des résultats de la recherche et une discussion générale. La première section présente une typologie des compétences individuelles transmissibles entre les générations. La deuxième section porte sur les conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. La troisième section expose les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. La quatrième section présente les outils facilitant la transmission des compétences entre pairs et entre générations. La cinquième section présente une synthèse des discussions et des réflexions générales.

PARTIE 1 : Cadre conceptuel et théorique de la recherche

La première partie représente un état de l'art de l'ensemble des concepts que nous mobilisons dans le but de répondre à notre problématique de recherche : l'identification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Cette partie contient trois chapitres qui se présentent comme suit :

- Chapitre 1 : Les différentes approches théoriques du concept de compétence
- Chapitre 2 : Le transfert et la transmission en situation de travail
- Chapitre 3 : La transmission intergénérationnelle des compétences

Chapitre 1 : Les différentes approches théoriques de la compétence

Largement utilisée dans plusieurs disciplines (psychologie, sciences de gestion, sciences d'éducation, sociologie, etc.), la notion de compétence représente depuis plusieurs années un sujet de recherche pertinent pour de nombreux chercheurs. Deux champs de recherche sont à l'origine des caractéristiques de la compétence, à savoir : l'ergonomie (approche behavioriste et cognitive) et la linguistique (construction d'une grammaire). Dans les années 80, le concept de compétence est apparu en gestion des ressources humaines dans un contexte « *d'incertitude économique* » (Dejoux, 2001). Plus tard, le concept de compétence s'est introduit peu à peu aux organisations et progressivement fait partie des préoccupations des gestionnaires : « *Aujourd'hui, le praticien prétend l'évaluer, la développer, voire la rémunérer* » (Gilbert, 2003, p.11).

Notre travail doctoral porte sur la transmission des compétences individuelles. Donc, qu'est-ce qu'une compétence ? Quelles sont les différentes définitions de cette compétence ? Et quelles sont les différentes approches théoriques de la compétence ?

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter les différentes approches théoriques de la compétence. La première section expose les différentes définitions de la compétence. La deuxième section présente le concept de compétence dans son approche globale et complète (théorie de la compétence). La troisième section expose un cadrage théorique de la

compétence individuelle. Dans la quatrième section, nous proposons de présenter le concept de compétence comme une pratique de GRH. Pour conclure ce premier chapitre, nous allons présenter une synthèse récapitulative.

Section 1 : Les différentes définitions du concept de compétence

Il a été depuis des années un sujet de recherche récurrent autant en gestion des ressources humaines (Defélix et *al.*, 2006) qu'en stratégie (Hamel et Prahalad, 1990). C'est un concept multidimensionnel et pluridisciplinaire. Les entreprises donnent beaucoup d'importance à la compétence à travers l'élaboration des référentiels et des bilans des compétences (Lévy-Leboyer, 2009), et la création des services qui se spécialisent dans la gestion des compétences.

En France, trois étapes ont permis l'évolution et le développement du concept de compétence : le « *bilan des compétences* » (1991), la « *validation des acquis de l'expérience* (VAE) » (2002) et la loi 'Borloo' du 18 janvier 2005 qui impose la « *gestion prévisionnelle des emplois et des compétences* (GPEC)[1] ».

Selon la revue de littérature, les entreprises donnent plus d'importance aux compétences relationnelles et managériales requises au travail par rapport à celles acquises dans le cadre d'une formation classique (Lévy-Leboyer, 2009 ; Elidrissi *et al.*, 2017 ; Giraud *et al.*, 2021). Elles s'intéressent également aux compétences émotionnelles (ou intelligence émotionnelle), lesquelles sont reconnues comme des compétences professionnelles nécessaires et favorables permettant la réalisation des objectifs attendus (Letor, 2006 ; Gendron, 2008 ; Mikolajczak *et al.*, 2020 ; Chader *et al.*, 2021). D'ailleurs, actuellement, les recruteurs s'intéressent de plus en plus aux compétences dites « *soft skills* ». Ces dernières s'avèrent être très utiles et cruciales pour exercer certains métiers ou encore pour être recruté. Donc, comment peut-on définir la compétence, quelles sont ses typologies et quels sont les outils qui permettent la gestion des compétences ?

1.1. Définitions du concept de compétence

La compétence est définie comme un ensemble d'« *ingrédients de toute nature, (physiques, cognitifs et conatifs), et de toutes origines (innés, biographiques, éducatifs), ainsi que les modalités de leur structuration, permettant à une personne d'agir efficacement, c'est-*

[1] Articles L.132-27 al 2 et L.320-2 du code de travail issus de la loi 'Borloo' du 18 janvier 2005

à-dire d'atteindre les buts qu'elle s'est et qu'on lui a assignés » (Minet et Malglaive, 1995, p.75), c'est *« la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* » (Zarifian, 1999, p.70). Nous retenons de ces propos que la compétence est la capacité de mobiliser plusieurs éléments dans un contexte de travail afin de réaliser les objectifs attendus. A la lecture de la littérature, nous constatons que la compétence a été depuis les années 80 un objet de recherche pour plusieurs chercheurs et a été marquée par une variété des définitions proposées (Gilbert et Parlier, 1992 ; Klarsfeld et Oiry, 2003 ; Bouteiller et Gilbert, 2017). D'ailleurs, Gilbert et Parlier (1992) soulignent que la compétence est comme une « *éponge* » : « *comme l'éponge absorbe peu à peu les substances qu'elle rencontre, le mot compétence s'enrichit de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient* » (Gilbert, 2006, p.74). A ce titre, le concept de compétence peut être défini selon l'emploi et le sens de celui-ci (l'emploi). Pour certains auteurs tels que Gilbert et Thionville (1990), la compétence est un ensemble de connaissances, de pratiques professionnelles ainsi que de conduites maîtrisées et acquises par la formation universitaire et par l'expérience. Par ailleurs, on trouve des auteurs tels que Meignant (1990) qui définissent la compétence comme un savoir-faire opérationnel mis en œuvre dans un contexte professionnel. Pour d'autres auteurs tels que Le Boterf (1994), la compétence est un système et un processus qui rassemble plusieurs éléments, à savoir : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (ou encore le savoir-agir). Selon cet auteur, la compétence n'est pas un état ou un fait observable. C'est la personne ou le professionnel compétent (voire le groupe ou même l'organisation) qui mobilise et met en œuvre des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.) dans une situation ou un contexte donné. La compétence n'est pas seulement une connaissance, une capacité, un savoir-faire ou un savoir-être, comme elle a été présentée par quelques chercheurs tels que Durand, 2015 ; Le Boterf, 2008 ; Dubar, 2010. Elle est liée à une situation et à une « *action passée, actualisée sous forme d'expérience ; une action présente, qui révèle et valide la compétence, et expérimente pour générer des compétences futures et une action future, actualisée sous forme de projet* » (Lorino et Tarondeau, 2015, p.320). Pour Lévy-Leboyer (2009), la compétence est un ensemble de connaissances acquises, de valeurs et de comportements maîtrisés qui caractérisent les individus. Elle ne représente pas uniquement la personnalité et les aptitudes des individus. Elle est un ensemble de conduites organisées et structurées, applicables au travail. Everaere (2007) souligne que la compétence est spécifique à la réaction de la personne face à une situation professionnelle donnée. Elle permet la réalisation des objectifs stratégiques visés par l'organisation (Dietrich *et al.*, 2010). Au vu de ce qui précède, la compétence rassemble les savoirs, les connaissances, les savoir-faire, les

savoir-être et les savoir-agir ; elle représente la capacité de combiner tous ces savoirs et de les mobiliser dans une situation de travail donnée.

Outre ces définitions, pour Le Boterf (2002) et Minet (2004), il existe six types de savoirs :

- Le « *savoir théorique* » : c'est un ensemble de connaissances et des concepts qui permettent de comprendre une situation donnée ;
- Le « *savoir procédural* » : c'est un ensemble de procédures et de méthodes qu'il faut connaitre pour pouvoir agir ;
- Le « *savoir-faire procédural* » : c'est l'expérience et la pratique qui permettent de passer du savoir au savoir-faire ;
- Le « *savoir-faire expérientiel* » ou « *savoir y faire* » : c'est un ensemble d'expériences personnelles vécues ainsi qu'une interprétation qui change avec le temps et la pratique ;
- Le « *savoir social* » : c'est le savoir-être : des comportements et des conduites individuels ;
- Le « *savoir-faire cognitif* » : c'est « *savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait et savoir apprendre* ».

Nous retenons de ces propos que la compétence est la capacité de combiner tous ces savoirs, de les mobiliser et de les mettre en œuvre dans une situation du travail.

Gilbert (2006) présente un ensemble de définitions de la notion de compétence en gestion des ressources humaines. Nous exposons, dans le tableau ci-après, un extrait des définitions présentées. Nous ajoutons également celles proposées par les institutions suivantes : l'AFNOR (Association Française de NORmalisation), le MEDEF (Mouvement Des Entreprises Françaises) et le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois).

Selon les dictionnaires
« Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières » (Le Petit Robert). « Dans les affaires commerciales et industrielles, la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider sur tout ce qui concerne son métier » (Larousse Commercial, 1930). «Une capacité, fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne » (Académie française)
Selon les spécialistes
« Compétence : c'est la capacité à résoudre un problème dans un contexte donné » (Michel, et Ledru,

1991). « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné» (Le Boterf, 1997). « La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » (Zarifian, 1999).
Selon les institutions
« Mise en œuvre, en situation professionnelle de capacités qui permettent d'atteindre un objectif » (AFNOR). « La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de la mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer » (MEDEF ; Zarifian, 2009). « La compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont manifestés dans l'exercice d'un emploi/métier, dans une situation d'activité donnée. Dans le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois), on distingue compétences techniques de base, compétences associées, capacités liées à l'emploi qui constituent un ensemble de compétences communes.[2] » (ROME).

Tableau 1 : Quelques définitions du concept de compétence (Gilbert, 2006)

Enfin, il convient de souligner que la compétence représente « *la capacité d'un individu, d'un collectif de travail, d'une entreprise (voire d'un territoire), à mobiliser et à combiner des ressources (connaissances, savoir-faire et comportements), en vue de mettre en œuvre une activité ou un processus d'action déterminé* » (Loufrani-Fedida et Aldebert, 2013, p.58). Ces auteurs présentent les différents niveaux de compétence à gérer et à développer. Dans la même lignée des travaux de Loufrani-Fedida sur les niveaux d'analyse du concept de compétence, l'auteure présente (en 2008) les quatre niveaux suivants : individuel, collectif, stratégique et environnemental. Ultérieurement, Baruel-Bencherqui et Kefi (2014) présentent une typologie de compétences que peut déployer une entreprise.

Le tableau ci-dessous présente cette typologie.

Types de compétences	Définitions	Auteurs
Individuelle	« *Un ensemble de ressources -lié à l'expérience ou à la formation de l'individu, mais aussi à son travail – qui lui permet de saisir une opportunité dans le contexte de sa situation professionnelle*	Defélix, Klarsfeld et Oiry (2006, p.2)

[2] www.capitalrh.fr. Site consulté en 03/2021

	spécifique »	
Collective	Les quatre principaux attributs de la compétence collective sont : « *un référentiel commun, un langage commun, une mémoire collective et un engagement subjectif* »	Krohmer et Retour (2006, p.179-180)
Environnementale	« *La gestion des compétences des parties prenantes et des multiples auteurs qui ne sont pas sous le contrôle direct des entreprises, à savoir, les clients, fournisseurs, partenaires institutionnels et tous les acteurs économiques dont les actions peuvent avoir un impact sur l'entreprise ou le groupe* »	Sanséau (2009, p.4)
Organisationnelle	« *La capacité d'une organisation à mener à bien une tâche* »	Michaux en référence à Galbraith, 1994 (2009, p.17)
Stratégique	« *Les compétences stratégiques sont les compétences organisationnelles qui permettent à l'organisation d'atteindre un avantage concurrentiel* »	Michaux (2009, p.18)
Inter-organisationnelle	« *Une combinaison de ressources organisationnelles et stratégiques qui, dans un contexte donné, permet aux entreprises ou aux organisations de mener à bien une activité ou une opération.* »	Defélix et al. (2009, p.212)
Territoriale	« *Une compétence territoriale naît lorsqu'il existe une combinaison de ressources géographiquement proches permettant à un territoire d'avoir une spécialisation compétitive* »	Defélix et al. (2009, p.212)

Tableau 2 : Typologies de compétences selon Baruel-Bencherqui et Kefi (2014, p.60)

Au regard de l'ensemble de définitions proposées, nous constatons que le concept de compétence est multifonctionnel et multidisciplinaire. En effet, la compétence « *n'est pas seulement mobilisée pour gérer les RH dans les entreprises. Elle est présente dans des domaines de plus en plus variés*.» (Defélix *et al.*, 2006, p.4)

Dès lors, il nous semble utile de présenter une double dimension de la compétence : en GRH et en stratégie.

1.2. Double dimension : la compétence en GRH et en stratégie

Comme nous l'avons souligné, plusieurs travaux de recherche mettent en lumière que la compétence occupe une place importante en gestion des ressources humaines (GRH) mais également en stratégie. En effet, ce concept a été développé par ces deux disciplines. Cazal et Dietrich (2003) estiment qu'en stratégie, la compétence est un ensemble de ressources

intangibles de l'entreprise. Elle représente le savoir-faire de l'entreprise et joue un rôle primordial dans sa performance globale. Il s'agit d'un avantage particulier destiné aux clients. Les auteurs notent qu'en GRH, la compétence symbolise des ressources particulières. A ce titre et dans le cadre d'un changement organisationnel, la compétence croise la qualification et la gestion des ressources humaines. Les auteurs ajoutent qu'en GRH le triptyque classique (savoir, savoir-faire et savoir-être) représente les trois composants de la compétence et un support pour les référentiels de compétence. Par ailleurs, Gilbert (2006) souligne qu'en 1980, le concept de compétence a connu une émergence en GRH pour associer et lier les études prévisionnelles et les actions de la gestion individuelles. Postérieurement, les travaux du CEREQ (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications) permettent « *d'anticiper la production des compétences*».

En s'appuyant sur plusieurs travaux de recherche (Dejoux, 1997 ; Cadin, 1997 ; Guilhon et Trépo, 2000), Loufrani-Fedida (2006) souligne que, vis-à-vis du concept de compétence, la stratégie et la GRH semblent être complémentaires. D'ailleurs, « *la GRH s'intéresse à la gestion des compétences individuelles (niveau micro). Le management stratégique s'intéresse, quant à lui, à la gestion des compétences organisationnelles (niveau macro)*» (Loufrani-Fedida, 2006, p.67). L'auteure ajoute que l'articulation des deux niveaux d'analyse (micro et macro) place la stratégie et la GRH dans une logique de complémentarité sans les opposer.

Par ailleurs, Sanchez et Heene (1997) exposent la théorie de la compétence comme une synthèse de plusieurs théories du management stratégique dont la théorie des ressources et la théorie de l'apprentissage organisationnel. Précisons que nous ne tenons pas compte, dans cette recherche doctorale, de ces deux dernières théories pour répondre à la problématique de recherche. Toutefois, il nous semble nécessaire, dans un souci de précision et de compréhension, de les exposer afin de mettre en exergue le concept de compétence dans toute son exhaustivité.

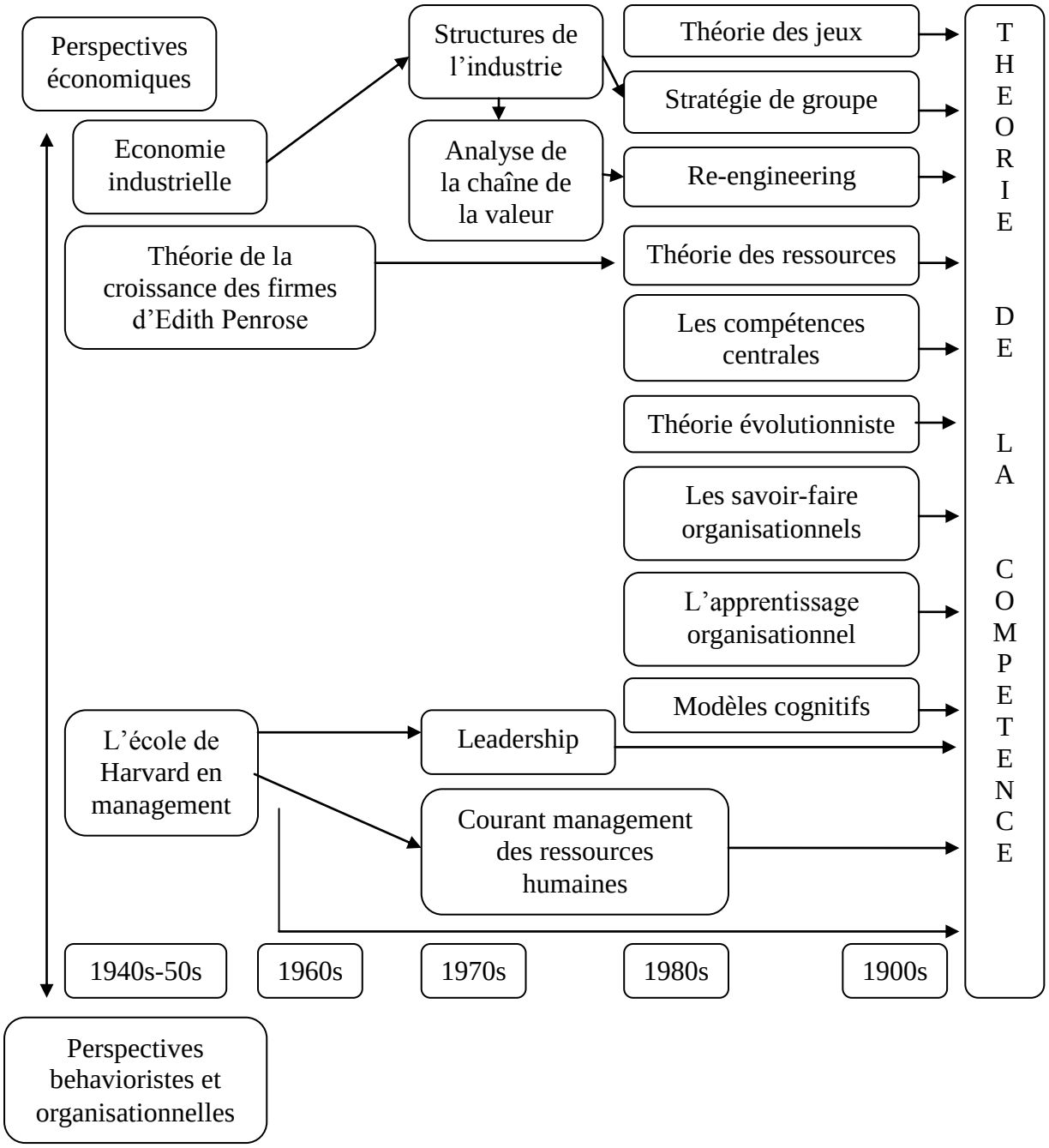


Figure 1 : La théorie de la compétence Sanchez et Heene (1997)

La théorie des ressources (Resource Based View) appelée également théorie de l'avantage concurrentiel (Barney, 1991 ; Peteraf, 1993) considère que les compétences représentent une source d'avantage concurrentiel et compétitif durable de l'entreprise (Dejoux, 2001 ; Arcimolès, 2006 ; Forgues et Lootvoet, 2006). En effet, la théorie des ressources a permis à son tour le développement de plusieurs concepts dont la compétence et la connaissance (Sanchez et Heene, 1996 ; Brulhart *et al.*, 2010). En outre, elle souligne que les ressources, les capacités et les compétences sont des éléments primordiaux pour la performance de la firme (Ghozzi, 2008). Barney (1991) définit les ressources comme un

ensemble de capital physique (comme les TIC), de capital humain (compétences individuelles ou professionnelles) et de capital organisationnel (compétences collectives et organisationnelles). Il ajoute que les ressources organisationnelles sont immobiles. Penrose (1959) souligne que la combinaison et la mobilisation des ressources permettent le développement de l'entreprise.

Quant à elle, la théorie de l'apprentissage organisationnel est définie comme « *un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes* » (Koening, 1994, p.78). Nous retenons de ce propos que les compétences se construisent et se produisent dans un collectif au travail afin de résoudre un problème dans une ou des situation(s) professionnelle (s) donnée(s), ce qui génère un apprentissage organisationnel. Selon Dutton et Thomas (1984), l'apprentissage par la pratique représente l'une des méthodes les plus fréquentes et les plus marquantes de l'apprentissage organisationnel. Les recherches réalisées par Argyris et Shön (1996, 2002) au sujet de l'apprentissage organisationnel, nous montrent que le travail collectif facilite le partage, la transmission et la mise à jour de ses compétences individuelles ainsi que l'élaboration et la production de nouvelles compétences propres au groupe du travail, appelées les compétences collectives.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons conclure que les deux théories que nous avons exposé ci-dessus sont complémentaires. En effet, l'apprentissage organisationnel est le résultat de la combinaison et de la mobilisation d'un ensemble de ressources et de compétences (individuelles, collectives et organisationnelles) ainsi que de la capacité de penser et de réagir collectivement face à des situations professionnelles données. Il est également une manière d'échanger, de partager et de transmettre les compétences et de favoriser leur développement.

Dans la section suivante, nous exposons le concept de compétence selon la théorie de la compétence.

Section 2 : La compétence, une approche par la théorie de la compétence

La théorie de la compétence (*Competence Based View*) (Prahalad et Hamel, 1990 ; Prévot *et al.,* 2010 ; Gamidullaeva *et al.,* 2019) est reconnue comme un prolongement de la théorie des ressources ainsi que le résultat d'un ensemble de théories du management

stratégique dont l'apprentissage organisationnel (Sanchez et Heene, 1997, 2010). Cette théorie considère l'entreprise comme un endroit d'apprentissage par la pratique et l'action dans le but d'accumuler et de développer de nouvelles compétences grâce à l'apprentissage organisationnel (Sanchez *et al*, 1996). La théorie de la compétence est considérée par Dejoux (2001) comme « *une nouvelle voie de recherche qui appréhende le concept de compétence dans sa globalité en intégrant les niveaux d'analyse individuels, collectifs, stratégiques et structurels.*» (*Ibidem*, p.206). Nous retenons de ce propos que la théorie de la compétence présente le concept de compétence dans une approche globale, complète et pyramidale. Cette approche prévoit trois niveaux d'analyse de la compétence (Nordhaug, 1996 ; Sanchez, 2001 ; Retour, 2005) :

- Le niveau individuel : il est composé par les compétences professionnelles individuelles des collaborateurs, notamment les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ;
- Le niveau collectif : il est composé des compétences collectives relatives à une équipe ou un groupe du travail comme la gestion de projet ;
- Le niveau organisationnel : il est composé des compétences stratégiques propres à l'entreprise, à savoir le savoir-faire de l'entreprise.

Dans la continuité, Dejoux a présenté (en 2001) trois niveaux d'analyse du concept de compétence. Il s'agit du niveau : individuel (niveau micro), collectif (niveau méso) et organisationnel (niveau macro) (Charles-Pauvers et Schieb-Bienfait, 2010).

Dans le tableau ci-après, nous présentons les différents niveaux du concept de compétence.

	Niveau individuel	**Niveau collectif**	**Niveau organisationnel**
Niveaux d'analyse	Niveau micro	Niveau méso	Niveau macro
Types de compétences	Compétence individuelle et professionnelle	Compétence collective	Compétence organisationnelle (stratégique, clé)
Définitions	Connaissances, capacités et aptitudes individuelles	Connaissances, capacités et aptitudes collectives	Connaissances, capacités et aptitudes organisationnelles
Déclinaisons	Ex : Politique de formation et de l'emploi, GPEC	Ex : Transfert et capitalisation, pilotage de projet	Ex : Stratégie
Champs d'application	Ex : Sciences de l'éducation et de la formation, GRH, sociologie	Ex : Knowledge management (gestion des connaissances), management de	Ex : Apprentissage, changement organisationnel, économie du savoir

		proximité	

Tableau 3 : Différents niveaux d'analyse de la compétence (Dejoux, 2001)

D'après le tableau ci-dessus, nous retenons que le concept de compétence est très riche en transversalité et en opérationnalité (Dejoux, 2001). Cette dernière note que la compétence est au cœur de plusieurs axes de recherche en sciences de gestion. Toutefois, « *les premiers domaines qui ont fait référence à la compétence (sciences de l'éducation, linguistique, ergonomie) n'appartiennent pas aux sciences de gestion*. » (Dejoux, 2001, p.69).

Pour ce travail doctoral, nous avons choisi de travailler sur l'individu (compétences individuelles), sur le groupe (différentes générations) et sur l'organisation (pratiques de GRH). L'analyse de la revue de littérature révèle que le concept de compétence est étudié et présenté par plusieurs chercheurs tels que Nordhaug (1996), Sanchez (2001) et Retour (2001) dans une approche globale, complète et pyramidale. A l'issue de nos recherches, nous avons choisi de nous focaliser sur les compétences individuelles. Toutefois, il nous apparaît nécessaire de définir et de présenter les trois dimensions (typologies) de la compétence, notamment les compétences individuelles, collectives et organisationnelles.

Dans le point suivant, nous présentons les différentes typologies du concept de compétence.

2.1. Les différentes typologies du concept de compétence

Charles-Pauvers et Schieb-Bienfait (2010) proposent à partir de plusieurs approches une grille d'analyse exposant l'articulation entre trois typologies de compétences, à savoir : la compétence individuelle, la compétence collective et la compétence organisationnelle. Le tableau ci-dessous présente cette grille d'analyse.

Type de compétence Eléments d'analyse	**Compétence individuelle**	**Compétence collective**	**Compétence organisationnelle**
Facteurs individuels	- Implication - Compétences requises, détenues, potentielles	Relation informelles	- Valoriser - Faire confiance - Déléguer
GRH	- Recrutement - Intégration - Formation - Evaluation	- Mobilité professionnelle - Formation	Formation aux métiers et à la gouvernance

	cohérente avec les objectifs (autonomie, initiative)		
Processus organisationnels	- Acceptation et participation active aux processus liés à la démarche compétence - Apprentissage individuel	- Management de proximité - Apprentissage collectif	- Donner du sens et créer le collectif : proposer une vision, faire connaître les résultats, les enjeux collectifs, les avancées - Instrumenter : démarche compétence, apprentissage organisationnel - Animer : convivialité, valorisation - Faire partager et recevoir un *feed-back* : communication avec l'extérieur
Structure	Organisation du travail, avec choix d'autonomie et d'initiative	- Organisation des collectifs - Interactions formelles	Structure de gouvernance où toutes les parties prenantes sont représentées
Identité, valeurs	- Adhésion aux valeurs - Expérience ou comportement en adéquation avec les valeurs	Comportements en groupe, modes de prise de décision	Respect et mise en œuvre du modèle de gouvernance : vie de l'AG, du CA

Tableau 4 : Grille d'analyse des processus combinant trois typologies de compétence (Charles-Pauvers et Schieb-Bienfait, 2010, p.16)

Dans le tableau ci-dessus, les auteures présentent cinq niveaux d'analyse, à savoir : les facteurs individuels, la GRH, les processus organisationnels, la structure, l'identité et les valeurs. Elles tentent à travers cette analyse opérationnaliser le lien entre les compétences et les pratiques de la GRH. Dans ce travail doctoral, nous nous focalisons sur les compétences individuelles et les différentes conditions (dont les pratiques de GRH) impactant leur transmission entre les différentes générations. Toutefois, nous estimons que la présentation de

chacune des trois typologies et l'articulation entre elles, nous permettra de mieux cerner notre problématique de recherche.

2.1.1. Les compétences individuelles

La compétence individuelle « *se définit comme un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances, que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser dans des conduites professionnelles validées par l'entreprise*.» (Rouby et Thomas, 2004, p.54-55). Nous retenons de ce propos que la compétence individuelle rassemble des savoirs théoriques ainsi que des capacités et des conduites professionnelles mobilisés et mise en place dans une situation professionnelle donnée et qui s'actualisent et se développent dans l'entreprise. La dimension individuelle de la compétence est attachée aux attitudes, aux connaissances et aux comportements personnels qui reflètent les traits de la personnalité de chaque individu, son potentiel et sa capacité cachée (Olaba, 2014). Elle comprend les aptitudes qui permettent l'acquisition des compétences lesquelles constituent une valeur capitale pour chaque individu et se complètent par l'expérience qui représente un « *ingrédient indispensable* ». Selon Lévy-Leboyer (2009), la coordination et l'assimilation des compétences individuelles professionnelles dans un collectif en milieu du travail permettent la constitution des compétences organisationnelles et facilitent l'intégration, l'adaptation, l'apprentissage et la transmission des compétences (Lévy, 2000 ; Carré, 2016). Pour Le Boterf (2008-2015), la « *compétence d'un professionnel dépend aussi de la compétence des autres, et sa capacité de coopérer avec les autres* […] *L'autonomie professionnel ce n'est en rien le repli sur soi, c'est aussi l'ouverture*». De ce fait, la compétence individuelle s'acquiert et s'améliore grâce à un apprentissage basé sur la coopération et le partage entre les individus. De nombreux chercheurs (Nordhaug, 1996 ; Sanchez, 2001 ; Dejoux, 2001 ; Retour, 2005) classent cette dimension de compétence dans un niveau d'analyse individuel de la compétence, appelé également le niveau micro dans le cadre général de la gestion des ressources humaines. Ce niveau se compose des compétences individuelles et professionnelles (Dejoux, 2001 ; Loufrani-Fedida et Angue, 2009 ; Coulet, 2017 ; Ulmann, 2020).

Au vu de ce qui précède, nous pouvons conclure que la compétence individuelle est un ensemble de connaissances, de conduites professionnelles ainsi que des capacités acquises par les formations et requises par l'expérience, le partage ainsi que la transmission en milieu du

travail. Dans la troisième section du présent chapitre, nous allons présenter en détail un cadrage théorique de la compétence individuelle.

2.1.2. Les compétences collectives

La compétence collective est un ensemble de «*compétences attribuées à un collectif de travail, à une équipe. Dès lors, elles apparaissent très souvent dans le cadre des équipes projets, des équipes opérationnelles autonomes ou semi-autonomes, ou de façon informelle lorsque des groupes émergent autour d'un objectif professionnel commun*. » (Loufrani-Fedida, 2008, p.7). Nous retenons de ce propos que les compétences collectives sont relatives à une équipe ou un groupe du travail comme la gestion de projet. Elles se produisent dans le cadre d'un travail en commun. Selon Dejoux (2001), ces compétences sont attachées aux compétences individuelles mises en œuvre dans le cadre d'un travail en groupe ou d'un projet professionnel. Ce sont des compétences qu'il faut « *capter, analyser, et stocker (mémoire de l'entreprise) et puis les transférer […] à chaque fois que les conditions sont identiques.* » (*ibidem*, p. 278). L'auteur ajoute que le stockage des compétences collectives se fait dans un système de « *Knowledge Management* » – appelé également gestion ou management des connaissances – sous des conditions précises. Issues de la théorie des ressources, les compétences (théorie de la compétence) et le système du « *Knowledge Management* » (Knwoledge Based View) se complètent (Loufrani-Fedida, 2006). En particulier, les membres du groupe ou de l'équipe doivent faire preuve de motivation et d'entente mutuelle. Ils doivent coopérer et communiquer entre eux avec un langage commun compréhensible (Godé, 2012), échanger et partager leurs compétences individuelles afin de créer des compétences collectives (Dejoux, 2001 ; Arnaud, 2011 ; Defélix *et al.*, 2014). La littérature sur les compétences collectives les classent dans un niveau d'analyse collectif de la compétence, appelé également le niveau méso dans le cadre général de la gestion des ressources humaines. Ce niveau se compose des compétences collectives auxquels on fait appel dans un travail de groupe (Dejoux, 2001).

Au regard de ce qui précède, nous pouvons conclure que les compétences collectives sont les compétences individuelles mises en place au sein des équipes au travail et se développent à travers la communication, l'échange et le partage mutuels. Elles représentent la capacité de travailler en équipe ou en groupe et de combiner les ressources du collectif afin d'agir ensemble, de créer de nouvelles compétences et de résoudre des problèmes liés au travail.

A l'issue de la présentation des deux premières dimensions de compétences composant l'approche globale de la compétence, on peut dire que les compétences individuelles et collectives sont des compétences qui se complètent. C'est à travers le partage et la transmission des compétences individuelles qu'on obtient des compétences collectives (intelligence collective). Cet échange et transmission des compétences entre les différents collaborateurs permettent non seulement le développement des compétences individuelles mais aussi produisent des compétences collectives ; cela est dans le cadre d'un apprentissage organisationnel. En nous référant aux propos de Defélix *et al.* (2014), la performance est considérée comme un résultat de la pratique et du travail collectifs, de coopération et d'apprentissage mutuel et collectif. Elle est issue de la combinaison et la mobilisation des compétences du collectif. La performance collective nécessite la combinaison des compétences individuelles et collectives. De plus, les « *dirigeants et managers ont pris acte du fait que s'intéresser aux seules compétences individuelles ne suffit plus, et investissent dans des dispositifs qui visent à développer une performance plus collective*. » (Defélix *et al.*, 2014, p. 34). *In fine*, l'identification et la gestion des compétences individuelles et collectives contribue à une performance au travail. Cette performance peut être individuelle et collective.

2.1.3. Les compétences organisationnelles

La compétence organisationnelle est une compétence produite au sein de l'organisation, dans le cadre d'un management stratégique et organisationnel, grâce à la combinaison d'un ensemble de ressources, de capacités ainsi que de compétences individuelles et collectives (Rouby et Thomas, 2004). Pour Durand (2005), la construction de ces compétences nécessite trois éléments primordiaux : l'information (la connaissance), l'action (le savoir-faire et la pratique) et l'interaction (les attitudes, les comportements et l'identité). Ces derniers « *constituent ainsi les trois moteurs de notre modèle de la compétence organisationnelle* » (*Ibidem*, p.213). Cependant, ces éléments impliquent à chaque fois un compagnonnage principalement au niveau de l'action et de l'interaction afin de faciliter l'apprentissage. Nous rappelons que l'accompagnement ou le compagnonnage est une méthode de transmission des compétences. C'est une technique qui permet aux personnes expérimentées d'accompagner des jeunes en alternance ou en période de stage. Elle permet de les aider à développer leurs compétences professionnelles techniques et relationnelles. Or, cela nécessitent une motivation et une volonté des deux parties surtout s'ils font partie de deux générations différentes (Courault *et al.*, 2004 ; Le Roux, 2006 ; Fredy-Planchot, 2007).

Dès lors, on peut dire que les compétences organisationnelles peuvent être acquises et transmissibles au sein des organisations si elles sont identifiées et encadrées. Ces compétences ne naissent pas uniquement d'une juxtaposition ou d'une association des compétences individuelles et collectives ; c'est plutôt un « *processus synergique* » de ces compétences (Bretesché et Krohmer, 2010 ; E. St-Amant et Renard, 2011). C'est aussi une démarche organisationnelle qui favorise la création et puis la transmission des compétences organisationnelles. De nombreux chercheurs classent les compétences organisationnelles dans un niveau organisationnel, appelé également le niveau macro dans le cadre d'un management stratégique. Ce niveau se compose des compétences organisationnelles, dites compétences stratégiques ou compétences clés (Dejoux, 2001 ; Loufrani-Fedida et Angue, 2009).

En nous référant aux travaux de nombreux chercheurs et à la théorie des ressources appelée également théorie de l'avantage concurrentiel (Barney, 1991 ; Peteraf, 1993 ; Dejoux, 2001 ; Arcimolès, 2006 ; Forgues et Lootvoet, 2006), nous pouvons dire que les ressources organisationnelles (compétences collectives et organisationnelles) sont immobiles et durables. De ce fait, l'entreprise peut et doit transmettre les compétences organisationnelles en interne pour qu'ils ne se perdent pas. Sauf que ces compétences sont propres à l'entreprise, elle-même, et ne peuvent pas être transférables dans un autre contexte du travail.

2.2. Les fondements et les apports de la théorie de la compétence

La théorie de la compétence (appelée également « *Competence based Management* ») souligne « *l'importance du développement de différents modes de compétences à différents niveaux pour développer un vrai avantage ainsi que les interrelations dynamiques qui existent entre les différents niveaux* » (Moraux, 2014, p.122). Cette théorie considère que les compétences sont au cœur du management stratégique des entreprises. En effet, en 1997, les travaux de plusieurs chercheurs (citons à titre d'exemple : Durand ; Cheisa et Manzini ; Stein ; Mozakowski et McKelvey) ont montré que certaines compétences pouvaient subsister et durer dans le temps sans qu'elles changent ou deviennent obsolètes. Elles peuvent prendre plusieurs formes. C'est-à-dire qu'elles peuvent changer et se développer selon leur utilisation. De plus, elles peuvent être acquises et développées en interne comme en externe. En ce sens, les entreprises peuvent reconnaître et valoriser les compétences de leurs collaborateurs (nouveaux et anciens). Ainsi, les entreprises peuvent exploiter et déployer les compétences de tous leurs collaborateurs.

En outre, les travaux de Sanchez et Heene (1997) et de Sanchez (2001) expliquent que la théorie du management stratégique fondée sur la compétence est une voie de recherche qui présente le concept de compétence sous une approche globale et intégrale les différents niveaux d'analyse (individuel, collectif et organisationnel), comme nous l'avons mentionnée plus haut. Ainsi, cette théorie met en exergue un cadre conceptuel permettant de mieux cerner des concepts fondamentaux, voire des domaines théoriques importants, à savoir : l'apprentissage (organisationnel), la gestion des connaissances (« *Knowledge Management* ») et le développement des compétences.

Par ailleurs, pour Durand (1997), la théorie de la compétence «*semble s'être plus préoccupée des capacités cognitives telles que le savoir, le savoir-faire, les brevets, les technologies que des questions de comportements des individus ou des groupes, sans parler de la culture et de l'identité d'une organisation* » (*Ibidem*, p.7). Cela souligne une distinction correspondant à la dualité : comportemental versus cognitif.

Dans la continuité des travaux sur la théorie de « *Competence Based Management* », Berio et Harzallah (2007) proposent quatre macro-processus inclus dans la gestion fondée sur la compétence, à savoir : l'identification des compétences (nécessaires pour réaliser des tâches et atteindre des objectifs précis), l'évaluation des compétences (individuelles acquises), l'acquisition des compétences et l'utilisation des compétences (identifier les écarts entre les compétences existantes et les compétences requises).

Nous constatons que ce courant de recherche peut apporter des éléments de réponse à notre problématique de recherche dans le sens où la transmission des compétences peut se faire dans les deux sens (des anciens aux nouveaux et des nouveaux aux anciens). Dès lors, les entreprises sont appelées à encourager ces pratiques afin de favoriser le développement et la montée en compétence de leurs collaborateurs. En ce sens, Baruel-Bencherqui et Kefi (2014) expliquent que la théorie de la compétence « *prend en compte le dynamisme organisationnel. Ainsi, le concept de compétence permet d'analyser les différents modes d'interaction (entre l'individu et les groupes au sein de l'entreprise ; entre l'entreprise et les ressources fournies par d'autres entreprises ; entre deux entreprises en concurrence sur un projet et agissant en tant que partenaires sur un autre projet).* » (*Ibidem*, p.58). Les auteurs ajoutent que cette théorie considère l'entreprise comme un système ouvert. Ainsi, une grande importance est attribuée aux compétences ainsi qu'aux relations internes et externes.

Au vu de ce qui précède, nous pouvons conclure que les compétences individuelles et collectives sont des compétences cruciales pour la production des compétences organisationnelles. En effet, la « *compétence individuelle et collective sont deux facettes d'une même réalité organisationnelle. Il devient stérile de chercher à les opposer* ». (Durand, 1997, p.24). Ce dernier ajoute que « *le passage de l'individu au collectif n'est plus un saut mais une lecture différente de la même réalité* ». (Durand, 1997, p.24). *In fine,* les compétences en entreprise doivent être identifiées, stockées puis transmises afin de favoriser une performance individuelle, collective et organisationnelle. Donc, comment une entreprise gère ses compétences ?

Avant d'essayer d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous présentons dans la prochaine section un cadrage théorique de la compétence individuelle.

Section 3 : Un cadrage théorique de la compétence individuelle

Après avoir présenté les différentes typologies de la compétence selon l'approche globale et complète (Nordhaug, 1996 ; Sanchez, 2001), nous allons maintenant aborder d'une manière plus fine le concept de compétence individuelle. Nous expliquerons par là-même occasion la raison pour laquelle nous choisissons, dans notre travail de recherche, de nous focaliser sur ce seul type de compétence particulière : la compétence individuelle.

Définie comme un ensemble de connaissances théoriques (savoirs), de pratiques (savoir-faire) ainsi que d'attitudes et de comportements (savoir-être) par plusieurs auteurs comme Nordhaug (1996), Rouby et Thomas (2004) ou encore Olaba (2014), la compétence individuelle, comme évoqué précédemment, représente le niveau individuel d'analyse (Loufrani-Fedida, 2008). En effet, elle est synonyme des compétences professionnelles dont dispose chaque individu. En revanche, cette compétence représente pour Zarifian (2004) un ensemble de ressources individuelles et collectives mises en place dans une situation de travail. Par ailleurs, les auteurs anglo-saxons utilisent les notions de « *hard skills/ competencies/ competences* » pour désigner les connaissances et les savoir-faire, et de « *soft skills/ competencies/ competences* » pour définir les attitudes et les comportements au travail.

Du point de vue stratégique et organisationnel, les auteurs tels que Prahalad et Hamel (1994) et Durand (2000) mettent en lumière l'importance de la gestion des compétences individuelles au sein des organisations. Pour eux, la compétence individuelle n'a de valeur ni de sens que dans un cadre opérationnel et professionnel : c'est grâce à la pratique que cette

compétence se construit, se renforce et se développe. Par ailleurs, Rouby *et al.* (2012) soulignent que « *la description des compétences individuelles répond à une finalité classique d'accompagnement de l'évolution du travail. Sa précision garantit une évaluation juste du travail effectué, ce qui est cohérent avec l'objectif de l'évaluation pour gérer les carrières des salariés.* » (*Ibidem*, p.45). Nous retenons de ce propos que les compétences individuelles se façonnent et évoluent tout au long de la carrière professionnelle de l'individu à travers la pratique. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de les définir précisément dans le but de les évaluer par la suite.

Nous rappelons que le concept de compétence représente, depuis plusieurs années, un objet de recherche itératif dans plusieurs domaines, entre autres les sciences de gestion et la psychologie du travail. Cela nous permet d'estimer que la compétence est individuelle. Pourtant, la pluridisciplinarité du concept de compétence le rend complexe et difficile à définir (Boutinet, 2002 ; Pemartin, 2005). A ce sujet, la revue de littérature propose plusieurs typologies et approches de la compétence individuelle que nous développons ci-après :

3.1. Les différentes approches et typologies de la compétence individuelle

Dans ce point, nous présentons les différentes approches et typologies de la compétence individuelle.

3.1.1. L'approche de Katz (1974)

Katz (1974) propose trois types de compétences individuelles que nous présentons comme suit :

- les « *compétences conceptuelles* » : appelées également les savoirs. C'est l'ensemble des théories, des règles et des informations qu'on peut trouver dans les livres, sur internet ou autres ;
- les « *compétences techniques* » : autrement dit, les savoir-faire. Ce sont les compétences nécessaires à la pratique et à l'exercice d'un métier précis ;
- les « *compétences humaines* » : en d'autres termes, les savoir-être. Ce sont les compétences qui facilitent le travail avec autrui, telles que la communication, les qualités relationnelles, les aptitudes personnelles, etc.

3.1.2. L'approche de Mitrani *et al.* (1992)

En 1992, Mitrani *et al.* ont proposé le classement suivant (cité par Aubret *et al.*, 2015) :

- les « *compétences d'action et de réalisation* » : ce sont des compétences de prise d'initiation, d'accomplissement de tâches, etc ;
- les « *compétences d'assistance et de service* » : ce sont des compétences relatives aux relations interpersonnelles ;
- les « *compétences d'influence* » : ce sont des compétences relatives à la communication et à l'influence portée sur les autres ;
- les « *compétences managériales* » : ce sont des compétences relatives à la direction, à la planification, à l'organisation, à la gestion des équipes, etc. ;
- les « *compétences cognitives* » : ce sont des compétences techniques et analytiques.

3.1.3. L'approche de Jolis (1998)

Jolis (1998) propose quatre niveaux pour la compétence individuelle que nous exposons ci-après :

- les « *compétences théoriques* » : ce sont des savoirs ainsi que des connaissances théoriques et explicites issues de la formation initiale par exemple (Polanyi, 1996) ;
- les « *compétences pratiques* » : ce sont des savoir-faire et des connaissances tacites (Polanyi, 1996) ;
- les « *compétences sociales* » : ce sont des compétences d'ordre social et de la communication (ex : capacité de travailler avec autrui, de s'adapter, de communiquer, etc.) ;
- les « *compétences cognitives* » : ce sont des compétences d'ordre intellectuel (ex : capacité d'innover, de résoudre des problèmes, d'être créatif, etc.).

3.1.4. L'approche de Retour (2005)

Dans son article publié en 2005, Retour identifie quatre typologies de compétences individuelles.

- Les « *compétences requises* » : elles sont reconnues (par la hiérarchie) et requises par un emploi ou un poste et se caractérisent par ce qui suit :
    - Des procédures indissociables de la notion d'opération ;

- Leur caractère prescriptif ;
- Leur dimension individuelle ;
- Leur stabilité.

- Les « *compétences mobilisées* » : elles sont mobilisées par l'individu (le salarié) pour la réalisation de sa fonction.
- Les « *compétences détenues* » : elles sont détenues par l'individu (le salarié) à un moment donné (même hors travail). Les recruteurs portent beaucoup d'attention à ces compétences.
- Les « *compétences potentielles* » : elles sont potentielles à l'individu. Elles ne sont pas encore mise en œuvre par le salarié. Ces compétences ne sont pas clairement définies mais uniquement pensées.

3.1.5. L'approche de Pemartin (2005)

Permartin (2005) propose deux sortes de compétences individuelles : les compétences techniques, appelées également les compétences spécifiques (ou les compétences associées) et les compétences génériques, c'est-à-dire les compétences transverses (ou les compétences transversales).

Les premières, les compétences spécifiques, représentent les compétences propres à une activité professionnelle précise. Elles sont transférables d'un emploi à un autre, mais impossible de les transférer d'un métier à un autre. Pour Weinstein et Azoulay (2000), ces compétences sont propres à la firme et elles permettent sa pérennité et sa performance.

Les secondes, les compétences génériques, représentent les compétences mobilisées dans plusieurs contextes et dans différents types d'activités. Permartin (2005) classe ces compétences en quatre familles : anticiper et piloter (ex : anticipation, projection dans le futur, planification, identification, etc.), gérer (ex : gestion de projet, optimisation de ressources, comptabilisation, etc.), communiquer (ex : explication des informations, interprétation, mener des discussions, transmission des compétences, etc.), manager (ex : mise en œuvre des idées, résolution de problèmes, etc.).

3.1.6. L'approche de Diez et Sarton (2012)

En nous appuyant sur les écrits de Nonaka (1994) sur les connaissances tacites et les connaissances explicites, nous retenons que les premières sont des composants des compétences pratiques. Ce sont des expériences professionnelles propres à l'individu : elles

sont en conséquence individuelles. De plus, elles sont des connaissances difficiles à exprimer et donc à transmettre à d'autres personnes. Cela nécessite une formalisation et une codification afin de les transmettre. Pour leur part, Diez et Sarton (2012) considèrent ces connaissances comme des « *compétences tacites* ». En se référant aux savoirs et aux compétences construites par l'expérience et par la pratique continue et développée en situation du travail. Ils ajoutent que ces compétences sont liées aux « *savoir-faire pratique* », au « *savoir agir* », au « *savoir quoi faire* » et au « *savoir y faire* » acquis en situation professionnelle de façon individuelle ou collective. Cela se passe à travers le partage des pratiques et des compétences mises en œuvre inconsciemment pour résoudre des problèmes et pour trouver des solutions dans des conditions professionnelles complexes. Par ailleurs, Bonache et Brewster (2001), dans leur étude sur le transfert des connaissances des expatriés, ainsi que Lateurtre-Zinoun (2012) considèrent que les connaissances tacites sont très difficiles à codifier et à transformer en mots parce qu'elles demandent beaucoup plus de verbalisation, d'organisation et d'adaptation des moyens de transmission à la nature et au type des compétences transmissibles. Par conséquent, leur transmission à d'autres personnes est complexe.

En ce sens, les entreprises doivent encourager la collaboration, la cohabitation et la coopération entre les collaborateurs. De plus, elles doivent intégrer la notion du travail en équipe par l'instauration des ateliers et des espaces du travail collectif et par l'organisation des groupes de projet dans le but de partager et de transmettre les savoir-faire et les expériences d'une personne à une autre et encore plus d'une génération à une autre (Nonaka et Takeuchi, 1995 ; Diez et Sarton, 2012).

Dans le contexte de Nonaka (1994), les secondes, quant à elles, sont des composants des compétences théoriques. Ce sont des savoirs et des connaissances faciles à acquérir, à exprimer et à transmettre (Nonaka, 1994 ; Polanyi, 1995). Pour leur part, Diez et Sarton (2012) considèrent ces connaissances comme des « *compétences explicites* ». Elles sont formalisées, codifiées et accessibles par tout le monde. Ce type de compétences regroupe les connaissances qu'on peut trouver dans les livres, les documents, les articles, les logiciels, etc. (Lateurtre-Zinoun, 2012). C'est un ensemble de savoirs acquis par des formations initiales ou continues ainsi que des savoirs pratiques professionnels et des expériences formalisées. La transmission des compétences explicites se passe aisément et elle prend plusieurs formes selon les conditions et les situations données. Néanmoins, ces compétences doivent être visibles, identifiées et adaptées aux récepteurs et au public visé (Diez et Sarton, 2012).

Nous présentons ci-après un tableau comparatif des compétences explicites et des compétences tacites.

	Compétences explicites	Compétences tacites
Nature	Objectives et rationnelles	Expérimentales et subjectives
Formalisation	Documents, référentiels, procédures	Non formalisables, liées à l'expérience
Accessibilité	Visibles et accessibles	Personnelles
Modes de transmission	Formation, auto-formation, mentorat,	Transfert des compétences
Modalités d'évaluation	Définies et normées (référentiels)	Spécifiques, adaptées à la nature de la situation
Critères d'évaluation	Contrôle de conformité, de respect des règles	Appréciation de l'efficacité, de la créativité

Tableau 5 : Compétences tacites et explicites, (Diez et Sarton, 2012)

Par ailleurs, Duplaà (2020) propose six typologies de compétences du manager de proximité hypermoderne. Il s'agit des : compétences techniques individuelles, compétences techniques collectives, compétences comportementales individuelles, compétences comportementales collectives, compétences numériques, compétences distribuées.

Nous synthétisons ci-après les différentes approches et typologies de la compétence individuelle. Il nous paraît que cette dernière représente un concept très complexe et comprend plusieurs définitions et typologies.

L'approche de Katz (1974)	Les compétences conceptuelles Les compétences techniques Les compétences humaines
L'approche de Mitrani *et al.* (1992)	Les compétences d'action et de réalisation Les compétences d'assistance et de service Les compétences d'influence Les compétences managériales Les compétences cognitives
L'approche de Jolis (1998)	Les compétences théoriques Les compétences pratiques Les compétences sociales Les compétences cognitives
L'approche de Pemartin (2005)	Les compétences spécifiques Les compétences génériques
L'approche de Retour (2005)	Les compétences requises Les compétences mobilisées Les compétences détenues Les compétences potentielles

L'approche de Diez et Sarton (2012)	Les compétences explicites Les compétences tacites
Duplaà (2020)	Les compétences techniques individuelles Les compétences techniques collectives Les compétences comportementales individuelles Les compétences comportementales collectives Les compétences numériques Les compétences distribuées.

Tableau 6 : Synthèse des différentes approches et typologies des compétences individuelles

Toutefois, nous retenons que cette compétence est propre à l'individu et elle se renouvelle et se développe par l'exercice (tout au long de la carrière de l'être humain). De plus, sa valeur n'apparaît que dans une situation de travail et un contexte donné ce qui permet de l'évaluer afin de reconnaître sa fiabilité et sa crédibilité par autrui. Les différentes typologies et approches présentées ci-dessus permettent de définir les modes de transmission de cette compétence individuelle ainsi que les dispositifs de son évolution et de sa conversion d'une compétence de nature pratique et tacite à une compétence formalisée, codifiée et accessible (explicite) par tous. Cela peut être soit dans le cadre d'un apprentissage organisationnel (partage et transmission des compétences) ou même d'un apprentissage individuel (transfert de compétences et autoformation). La compétence individuelle est désormais transférable et transmissible également. *A contrario,* les compétences collectives et organisationnelles sont des ressources propres respectivement au groupe et à l'entreprise. Elles se façonnent dans le cadre d'un travail collectif. Selon Guilhon et Trépo (2000), la production des compétences collectives nécessite de l'interaction entre les membres de l'équipe. Pour cela, il faut avoir du temps afin de s'habituer à l'autre, de comprendre sa façon de penser et d'agir afin d'éviter tous sortes de conflits ou de malentendus et de pouvoir *in fine* travailler ensemble (Savall et Zardet, 2020).

Afin de mettre en exergue la compétence individuelle, nous exposons ci-après ses caractéristiques.

3.2. Les différentes caractéristiques de la compétence individuelle

Vu généralement comme un élément individuel, le concept de compétence revêt des caractéristiques correspondant à des changements majeurs dans les politiques de GRH (Courpasson et Livian, 1991). Ces derniers soulignent que, dans son acceptation récente, la compétence « *est individuelle, liée à des caractéristiques personnelles du salarié. Cette insistance sur l'individu s'inscrit bien dans le mouvement tendant à une individualisation de*

la GRH. » (*Ibidem*, p.6). Oiry (2005) ajoute que la compétence est « *hétérogène, contextualisée, dynamique et scientifique* » (*Ibidem*, p.22). Quant à De Montmollin (1984), il estime que la compétence individuelle est « *un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures standard, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau* » (*Ibidem*, p.122). De ce fait, la compétence individuelle est stable et ne nécessite pas d'actualisation, d'évolution et de développement. Toutefois, plusieurs auteurs contredisent ces propos.

En s'appuyant sur les travaux de Zarifian (2001) et Retour (2005), Loufrani-Fedida *et al.* (2014) soulignent que la compétence individuelle, considérée comme un nouveau modèle de la GRH, se focalise sur le niveau intra-organisationnel (le niveau interne); elle est relative à l'individu et ses liens avec l'unité organisationnelle à laquelle il appartient (ex : son poste). Les auteurs ajoutent que la compétence individuelle dépend du contexte, de la situation du travail et de la finalité de l'activité professionnelle. Defélix *et al.* (2006) corroborent ces propos et dévoilent que les compétences individuelles se développent spécifiquement en situation professionnelle et sont liées aux situations du travail (Zarifian, 2001). De plus, les compétences individuelles sont « *considérées comme portatives, négociables, accumulables et leur transférabilité permet d'apprécier le niveau d'employabilité : c'est le degré possible de transfert des compétences individuelles, leur 'applicabilité' à des contextes professionnels nombreux et variés qui permet d'évaluer l'employabilité d'un individu (Van Der Heijde et al., 2006)* » (Loufrani-Fedida *et al.*, 2014, p.7). De ce fait, nous constatons que la transférabilité des compétences individuelles (d'un contexte à un autre) peut évoluer l'employabilité individuelle des collaborateurs. En ce sens, Loufrani-Fedida *et al.* (2013) identifient une nouvelle compétence individuelle. Il s'agit de la méta-compétence : savoir évoluer.

En outre de ces travaux, Gilbert (2006) souligne que la compétence est « *un potentiel qui s'actualise dans l'exercice des rôles, donc, dans la gestion de situations et d'événements plus ou moins critiques, conformément à des attentes* » (*Ibidem*, p.151). Samurcay et Pastre (1995) quant à eux lient la compétence aux situations de travail : ils la décrivent comme finalisée (relative à des tâches déterminées), opérationnelle (relative à des actions particulières), apprise (par la formation ou par l'exercice/ la pratique) et la décrire que tacite autant qu'explicite (expliciter des compétences opérationnelles mises en œuvre dans l'action). Plusieurs auteurs corroborent ces propos. En effet, Meignant (1990) souligne l'opérationnalité de la compétence individuelle et estime qu'elle n'est valide que lorsqu'elle est reconnue et validée par l'environnement, la hiérarchie et l'organisation. Bommensath (1987) et Gilbert et

Parlier (1992) quant à eux estiment que la compétence est finalisée et se repère dans des situations professionnelles.

Pour sa part, Dejoux (1996) envisage la compétence individuelle comme opératoire, finalisée et mise en valeur lorsqu'elle est mise en œuvre dans le cadre d'un projet ou une situation de travail. Ainsi, l'auteure note que la compétence est étroitement liée à l'action. Ceci dit qu'elle est contextualitée, de « *nature contingente* » et évolue en fonction des situations de travail. Ainsi, elle est en « *construction permanente* ». De plus, Dejoux (1996) considère, au même titre que Samurcay et Pastre (1995), que la compétence individuelle est apprise. Elle s'inscrit dans un processus d'apprentissage, voire un apprentissage guidé. Elle s'acquiert en formation initiale comme continue.

Nous proposons de poursuivre la réflexion avec les travaux de Loufrani-Fedida qui, dans le cadre de sa thèse doctorale soutenue en 2006, la chercheure présente un tableau récapitulatif des caractéristiques de la compétence individuelle. Nous exposons ci-après ce tableau :

Caractéristiques récurrentes de la compétence individuelle	**Justifications**	**Auteurs**
Principe de spécificité	« *La compétence individuelle est un attribut de la personne.* »	Courpasson et Livian (1991), Stroobants (1993), Nordhaug (1994)
Principe d'action	« *La compétence individuelle se conduit dans l'action*. »	Meignant (1990), Gilbert et Parlier (1992), Le Boterf (1994), Malglaive (1994)
Principe de finalité	« *La compétence individuelle s'exerce en fonction d'un objectif à atteindre. Etre compétent implique d'avoir démontré une capacité à faire et à posséder des connaissances en vue de la réalisation d'un but à atteindre. Référée ainsi à la réussite, la compétence est inséparable de la performance, qui n'est rien d'autre que l'action réussie dans un contexte donné.* »	Gilbert et Thionville (1990), De Montmollin (1991), Leplat (1991), Gilbert et Parlier (1992), Le Boterd (1994)
Principe de contingence	« *La compétence individuelle est fortement contingente à une situation de travail donnée et correspond donc à un contexte. Un individu n'est pas compétent en lui-même mais par rapport à quelque chose. En effet, des personnes qui possèdent des*	De Montmollin (1984), Gilbert et Thionville (1990), Le Boterf (1994), Malglaive (1994),

	connaissances ou des capacités peuvent ne pas savoir les mobiliser de façon pertinente en situation de travail. Par conséquent, c'est la situation qui révèle les compétences réelles détenues par l'individu. »	Zarifian (2001)
Principe cognitif	« *La compétence individuelle repose sur un ensemble de savoirs, plus précisément sur le triptyque 'savoir, savoir-faire, savoir-être'.* »	Courpasson et Livian (1991), Gilbert et Parlier (1992), Donnadieu et Denimal (1993), Nordhaug (1994, 1996), Durand (2000)
Principe combinatoire	«*La compétence individuelle est une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être. La compétence est structuré, composée d'éléments en interaction dynamique les uns par rapport aux autres qu'elle combine. Elle relève de l'ordre du 'savoir mobiliser'.* »	Chomsky (1970), Leplat (1991), Aubret *et al.* (1993), Le Boterf (1994), Lévy-Leboyer (1996)
Principe dynamique et cumulatif	« *La compétence individuelle est un processus en construction permanente. Elle est en perpétuel renouvèlement. Il faut voir dans ce renouvellement un aspect cumulatif et non un renouvellement par une destruction de la compétence antérieure. Dès lors, la compétence individuelle s'acquiert et se transmet par des processus d'apprentissage et de formation. Elle est porteuse d'une dynamique d'apprentissage*. »	Chomsky (1970), Leplat (1991), Gilbert et Parlier (1992), Donnadieu et Denival (1993), Malglaive (1994), Durand (2000)
Principe de visibilité et de reconnaissance	« *La compétence individuelle doit être reconnue par le regard d'autrui pour acquérir une crédibilité. Elle est un construit social.* »	Gilbert et Thionville (1990), Merchiers et Pharo (1992), Aubret *et al.* (1993), Le Boterf (1994), Parlier (2000)
Principe de régularité	« *La compétence individuelle suppose une régularité, une fiabilité dans son exercice. Elle doit s'inscrire dans la durée. Pour ce faire, la compétence nécessite un renouvellement permanent, ce qui oblige à une maintenance si on ne veut pas la voir s'épuiser. Son exercice est alors nécessaire pour qu'elle se maintienne.* »	De Montmollin (1991), Le Boterf (1994)

Tableau 7 : Les caractéristiques de la compétence individuelle (Loufrani-Fedida, 2006, p.23)

Le tableau ci-dessus présente, d'une façon plus globale et exhaustive, un récapitulatif des caractéristiques récurrentes de la compétence individuelle. Loufrani-Fedida (2006) propose neuf principes caractérisant la compétence individuelle, pour appréhender d'une

manière plus fine la richesse du concept de compétence individuelle en reprenant des éléments très importants sur ce concept.

Rappelons que notre thèse doctorale porte sur la transmission des compétences individuelles. Un détour à la littérature permet dans un premier temps de détailler et de centrer l'une des notions socles de notre travail de recherche, la compétence individuelle. Néanmoins, nous essayons, à travers cette grille de lecture, de conceptualiser la compétence individuelle afin de mieux cerner la transmission des compétences. *De facto,* il nous semble que certains principes évoqués dans le tableau ci-dessus sont utiles pour la compréhension des enjeux de la transmission des compétences individuelles, à savoir :

- le **principe de la finalité** : ce principe met, à titre d'exemple, en évidence l'importance et les objectifs de la transmission des compétences individuelles (Dans quels contextes avons-nous besoin de transmettre des compétences ? Pour quels objectifs ? Pour quelles finalités ?).

- le **principe cognitif** : ce principe met en exergue les compétences individuelles nécessitant une transmission (Quelles sont les compétences individuelles qui nécessitent une transmission interpersonnelle, voire intergénérationnelle ?).

- le **principe dynamique et cumulatif** : ce principe met en lumière l'importance du renouvellement et du développement des compétences acquises dans le cadre d'une formation initiale, à titre d'exemple.

- le **principe de visibilité et de reconnaissance** : ce principe rappelle le rôle majeur de certaines personnes tels que le tuteur ou le formateur dans la validation et la reconnaissance des compétences acquises/ développées.

- le **principe de régularité** : ce principe souligne l'importance de la formation tout au long de sa vie (En l'occurrence, les seniors 'les plus âgés' peuvent profiter des nouvelles compétences théoriques des juniors ou encore de leurs compétences technologiques et numériques afin d'apprendre et de monter en compétence).

Nous exposons dans le point suivant une lecture transdisciplinaire de la compétence individuelle.

3.3. La compétence individuelle, une approche transdisciplinaire

Lorsqu'on s'intéresse à la compétence individuelle, la revue de littérature dévoile la richesse du concept. Afin de mettre en exergue cette richesse et de compléter l'analyse théorique, nous proposons de poursuivre la réflexion à partir d'une lecture transdisciplinaire de la compétence individuelle.

Les écrits dans ce domaine montrent que la notion de compétence individuelle a surgi d'abord dans le champ de la linguistique. Les travaux de Chomsky (1970), de Dietrich (1995) et de Le Boterf (1994) dévoilent que la compétence individuelle (linguistique) a un caractère structurant, combinatoire et adaptatif (principe dynamique et cumulatif). Elle est en construction permanente, se renouvelle et se réinvente selon le contexte dans lequel elle se situe. Elle ne se réduit pas à l'addition d'éléments ou la reproduction de comportements.

En ergonomie, les auteurs (Montmollin, 1984, 1991 ; Leplat, 1991 ; Aubret *et al.*, 2002) montrent que la compétence individuelle est finalisée (principe de finalité). Elle a un objectif à atteindre (ex : accomplir une tâche précise). Elle devient indispensable pour l'explication de certaines conduites professionnelles en donnant une signification et un sens aux situations professionnelles. Pour Leplat (1991), la compétence individuelle a deux approches : béhavioriste (compétences acquises permettant l'exercice d'une tâche dans un contexte spécifique) et cognitif (compétences permettant la résolution des problèmes). L'auteur ajoute qu'elle est aussi apprise, structurée et abstraite (hypothétique) : c'est un « *système de connaissances permettant d'engendrer l'activité* » (*Ibidem*, 1991, p. 270).

En sciences de l'éducation et de la formation, les travaux de Malglaive (1994) montrent que la compétence individuelle est contextualisée dans une situation professionnelle donnée. De plus, elle n'existe qu'en action (principe de l'action) ; elle représente un « *savoir en usage* ». Pour l'auteur en effet, la compétence individuelle a un aspect dynamique et structurel (un ensemble de savoirs formalisés : théoriques, techniques et méthodologiques). Elle est donc mouvante mais opératoire et adaptée à l'action.

En sociologie du travail, les écrits de Chomsky (1970) et de Stroobants (1993) soulignent que la compétence individuelle se caractérise par la reconnaissance sociale (d'un collectif) et permet le développement de la notion de compétence collective. D'autres auteurs tels que Dugué (1994) estiment que la compétence individuelle se caractérise par une individualisation des transactions salariales entre l'individu (le salarié) et la hiérarchie.

En Gestion des Ressources Humaines (GRH), la compétence individuelle représente l'un des concepts fondamentaux de cette discipline des sciences de gestion. Par exemple, Pichault et Nizet (1998) la considèrent comme « *le pivot de la gestion des ressources humaines* » (*Ibidem*, 128). Plusieurs chercheurs ont proposé des définitions afin de cerner ce concept. Dans ce paragraphe, nous n'allons pas reprendre ces propositions (*cf.* chapitre 1, section 3). Néanmoins, nous présentons ici les caractéristiques (utiles pour notre travail de recherche) de la compétence individuelle exposées par Dejoux (2001). L'auteure souligne que les compétences individuelles sont apprises et représentent une « *consécution sociale* ». De plus, elles ont un caractère de transférabilité. Par ailleurs, Loufrani-Fedida (2006) avance que la gestion des ressources humaines permet, à travers de nombreux leviers d'action (ex : recrutement, formation, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, etc.) de développer les compétences individuelles des salariés. A ce titre, l'auteure souligne l'instrumentation largement répandue de la gestion des compétences (Oiry, 2001 ; Klarsfeld et Oiry, 2003). Nous discuterons ce point dans la prochaine section.

En résumé, nous constatons que le concept de compétence individuelle est au centre de plusieurs disciplines, à savoir : la linguistique, l'ergonomie, les sciences de l'éducation et de la formation, la sociologie du travail et la GRH.

La figue ci-après propose une visualisation les facteurs descriptifs du concept de compétence individuelle ainsi que les apports des différentes disciplines.

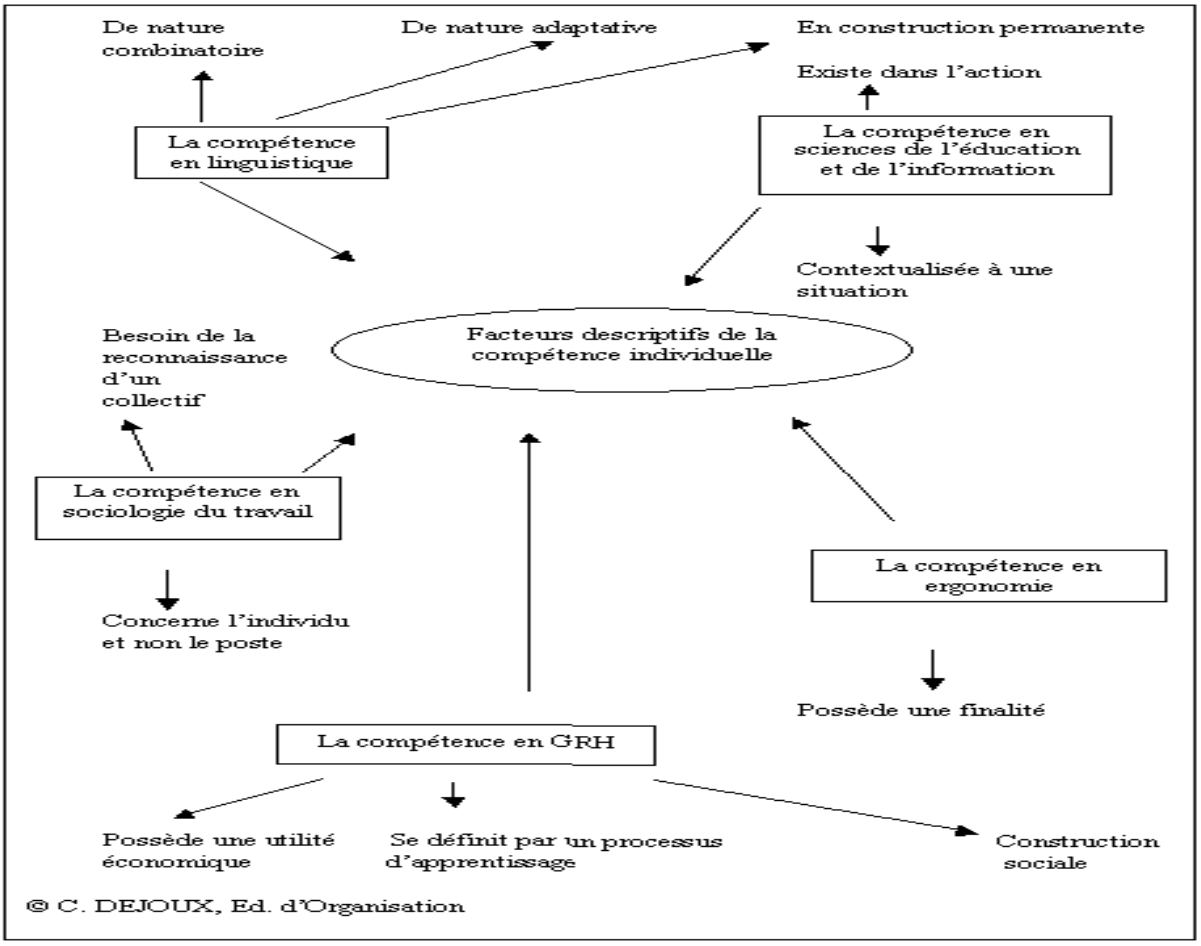


Figure 2 : Présentation de la compétence individuelle à partir d'une lecture transdiciplinaire (Dejoux, 2001, p. 149)

Dans la section suivante, nous dévoilons la place qu'occupe la compétence individuelle dans la gestion des ressources humaines.

Section 4 : La compétence individuelle au cœur des pratiques de GRH

Depuis plusieurs années, les entreprises donnent beaucoup d'importance au capital humain : anticiper et satisfaire les propres besoins de leurs collaborateurs, les former, les motiver, les fidéliser ainsi que développer leurs compétences individuelles et collectives (Dietrich *et al.*, 2010 ; Fustec et Marois, 2011).

Dans le cadre de ce travail doctoral, il nous semble opportun de présenter une grille de lecture détaillée sur la gestion des compétences individuelles, ses outils et ses pratiques dans le but de mieux comprendre le processus d'identification des compétences individuelles.

En vue d'affiner notre grille de lecture, nous présentons dans cette section de différentes recherches et travaux réalisés sur les dispositifs (pratiques et outils) de gestion des compétences mises en œuvre au sein des entreprises.

4.1. La gestion des compétences individuelles

Pour Defélix, « *gérer les compétences signifie, pour une organisation, chercher à acquérir les compétences individuelles et collectives dont elle a besoin, mais aussi les stimuler et les régler.* » (Defélix, 2004, p.1509).

Comme évoqué précédemment, l'analyse de la revue de littérature dévoile que le niveau micro des compétences est géré par la GRH. En d'autres termes, la gestion des compétences est au centre des préoccupations de la gestion des ressources humaines (Klarsfeld et Oiry, 2003). En effet, « *elle met en place des outils et des démarches spécifiques : description des compétences (référentiel), renforcement des moyens favorisant les acquisitions de compétences (formation, tutorat, mobilité, organisation du travail) ; évaluation du contenu de l'entretien annuel mais aussi des règles de gestion de la mobilité professionnelle* » (Parlier, 1997, p.58). L'auteur avance à travers ce propos que la gestion des compétences repose sur un ensemble d'outils mis en place ainsi que sur les pratiques de GRH (ex : formation, mobilité). Toutefois, les travaux de Paraponaris (2002) montrent que, même si certains outils se sont généralisés dans plusieurs entreprises, leurs objectifs diffèrent d'une entreprise à une autre.

4.1.1. La gestion des compétences, un levier du développement des compétences

Zarifian (2005) considère que la démarche compétence est « *un processus global d'identification, mobilisation, développement et reconnaissance des compétences des salariés.* » (*Ibidem*, p.6). D'après ce propos, il semble que la gestion des compétences nécessite un ensemble de pratiques et d'outils (dit autrement, instruments ou artefacts) empruntés à la gestion des ressources humaines. Nous citons à titre d'exemple : la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), la formation et l'évaluation. Dans le même sens, Lichtenberger (2012) souligne que l'identification des compétences des salariés ressaisit trois enjeux : « *nommer les compétences utiles, les produire et à tout le moins comprendre ce qui facilite ou inhibe leur exercice, les reconnaître ce revient à habiliter les salariés à les exercer.* » (*Ibidem*, p.13). L'auteur estime que ce triple enjeu doit permettre le renouvellement des outils de gestion des ressources humaines (référentiels de compétences,

entretiens professionnels, politique de formation, etc.). De plus, il ajoute que la gestion des compétences joue un rôle crucial dans le développement des compétences individuelles des salariés.

Par ailleurs, une étude récente du Cereq (Zizzo, 2019) dévoile qu'à l'ère de l'intelligence artificielle et de la diffusion des technologies, les entreprises sont appelées à développer l'appariement entre les compétences détenues par les salariés et celles à développer (pour les besoins de l'entreprise) dans le but de garantir l'employabilité des salariés ainsi que la compétitivité des entreprises. De plus, l'étude souligne l'importance de l'identification, de la valorisation et du développement des compétences individuelles des salariés présents au sein des entreprises. Ainsi, la gestion des compétences « *permet de trouver en interne les ressources nécessaires* » (Zizzo, 2019, p.14), sans avoir recours au recrutement de nouveaux salariés.

En outre, les nouveaux systèmes de gestion imposent la prise en charge de l'évaluation des compétences individuelles des salariés et de la définition des actions de formation nécessaires pour chaque individu dans le but de gérer le développement des compétences individuelles et d'assurer l'évolution professionnelle des individus (Loizier, 2006). Ce dernier souligne le rôle que peuvent jouer les managers de proximité dans la gestion au quotidien des besoins de l'activité et des demandes des salariés. En effet, c'est à ces managers que revient la gestion de la production des compétences collectives à travers la mise en œuvre et le développement des compétences individuelles de leur équipe (intelligence collective). Cela permettra donc « *d'alimenter naturellement la performance collective* » (Loizier, 2006, p.36).

En outre, les travaux de Retour (2005) montrent que plusieurs pratiques de GRH sont impactées par les orientations ou les décisions prises au niveau de la gestion des compétences par exemple le recrutement. En effet, aujourd'hui, les recruteurs portent beaucoup d'attention aux compétences détenues par les candidats et à leur capacité à apprendre et à acquérir de nouvelles compétences (apprentissage tout au long de sa vie).

L'analyse de la revue de littérature montre que plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'apprentissage organisationnel pour mieux comprendre le développement des compétences (Azoulay et Weintein, 2000 ; Durand, 2000 ; Loufrani-Fedida, 2006). *De facto*, la notion de l'apprentissage est primordiale pour la compréhension de la gestion et du développement des compétences (*cf.* 3.1.2). En effet, comme le souligne Mack (1995) : « *c'est l'apprentissage qui produit la compétence* » (*Ibidem*, p.46). En ce sens, Loufrani-Fedida (2006) présente trois

modalités différentes du développement des compétences, à savoir : le développement interne (apprentissage en interne), le développement externe (transfert inter-firmes des compétences) et le désapprentissage (désapprendre pour apprendre de nouvelles compétences). A noter que, dans le cadre de notre travail de recherche doctoral, nous nous focalisons uniquement sur le développement interne des compétences individuelles.

Dans le point suivant, nous présenterons, dans le cadre de la gestion des compétences, le rôle que joue l'apprentissage dans le développement des compétences individuelles.

4.1.2. La gestion des compétences, un support d'apprentissage

En se référant aux travaux d'Allard et Mallet (1994), Dejoux souligne que le développement des compétences individuelles est « *un facteur clé de succès dans les mutations industrielles qui se tissent autour de la problématique de l'organisation qualifiante* » (*Ibidem*, p.144). Elle ajoute que l'apprentissage informel permet le renouvellement des compétences individuelles. A ce titre, Dietrich (2003) note que la confrontation à l'action favorise la construction des compétences. Ces dernières se structurent dans l'exercice du travail et dans la confrontation aux différents incidents. Dans le même ordre d'idées, Cazal et Dietrich (2003) dévoilent qu'en Gestion des Ressources Humaines (GRH), la compétence est liée aux acteurs et à l'action : c'est dans des contextes d'action que la compétence se construit et s'éprouve. En sciences de l'éducation, la compétence est également liée à la situation de travail. A ce titre, Pastré (2015) évoque la notion de didactique professionnelle et note que la compétence et l'activité sont indissociables.

Nous poursuivons notre réflexion avec les travaux de Cavestro *et al.* (2002), lesquels s'interrogent sur le lien qui existe entre les compétences des salariés et celles de la firme. Les auteurs dévoilent, en s'appuyant sur l'apprentissage organisationnel, que les compétences individuelles contribuent aux compétences de la firme (les compétences organisationnelles) : « *Les compétences individuelles ne peuvent évoluer indépendamment de l'organisation parce que l'organisation peut être considérée comme un catalyseur et un support de capitalisation de l'apprentissage individuel* » (*Ibidem,* 2002, p.8). Ainsi, ils notent qu'il y a une articulation entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel : « *le développement des compétences individuelles ne peut être une réponse à l'évolution de la nature de la performance des firmes que s'il articule les différents niveaux d'apprentissage* » (*Ibidem,* 2002, p.10).

A l'issu de ces travaux, nous constatons que l'apprentissage est un facteur essentiel du développement des compétences individuelles et organisationnelles. Il nous semble désormais que l'apprentissage (processus), la gestion et le développement des compétences (résultat/ objectif) sont indispensables et représentent de véritables enjeux pour l'entreprise.

La littérature consacrée à la gestion des compétences et l'apprentissage (individuel, collectif, et organisationnel) est très riche, notamment en sciences de gestion (Colin et Grasser, 2009-2021 ; Gilbert, 2016 ; Loufrani-Fedida, 2006-2016 ; etc.) et en sciences de l'éducation (Royal et Corriveau, 2012, etc.). Plusieurs chercheurs ont tenté de trouver le lien existant entre les deux phénomènes, à savoir : le développement des compétences et l'apprentissage. Koenig (2015) considère l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif permettant l'acquisition et l'élaboration des compétences, lesquelles modifient les situations et leur gestion. Cette définition semble mettre en exergue ce lien. Bien que la notion d'apprentissage ait été depuis plusieurs années liée à l'acquisition des compétences individuelle, les travaux de plusieurs chercheurs (tels que Argyris et Shön, 1978) montrent que c'est l'entreprise qui aménage un contexte et un environnement favorables. En outre, il convient de souligner le débat sur l'apprentissage organisationnel en tant que tel (est-ce qu'il s'agit d'un apprentissage de l'organisation ? par l'organisation ? dans l'organisation ?) d'une part et entre l'apprentissage individuel et l'apprentissage organisationnel d'autre part. Sur ce point, Loufrani-Fedida (2006) souligne que « *ce sont les échanges établis par les interactions sociales entre les individus qui constituent le mécanisme d'apprentissage organisationnel* » (*Ibidem*, p.80). Dans le même sens, Cavestro *et al.* (2002) estiment que les membres de l'organisation sont des acteurs de l'apprentissage à travers leur comportement et leur activité. De ce fait, la gestion des compétences peut être un des leviers d'action fondamentaux permettant l'articulation entre les apprentissages individuels et collectifs (Gastaldi, 2006).

Par ailleurs, Colin et Grasser (2006) estiment que la gestion des compétences est liée aux nouvelles formes d'organisation du travail. D'ailleurs, Parlier (1994) considère que la notion de compétence et l'organisation qualifiante sont indissociables et que l'organisation doit mettre en place, pour les salariés, des occasions d'apprentissage ainsi que des occasions de transfert des apprentissages.

Au sujet de l'organisation qualifiante, Chambrier (1994) et Dejoux (1999, 2001) considèrent que ce type d'organisation se caractérise essentiellement par la gestion des

compétences et qu'il dispose d'un processus d'apprentissage permettant l'acquisition et l'intégration des savoirs par les individus (Dejoux, 1999). Pour cette dernière, l'organisation qualifiante diffère de l'organisation apprenante : la première favorise le développement des compétences individuelles et les transforme en avantage concurrentiel (interne), la deuxième « *intègre totalement les processus d'apprentissages individuels et organisationnels* » (Dejoux, 1999, p.7). Nous détaillerons ce point dans la section 4 du deuxième chapitre.

Pour conclure, la gestion des compétences représente un support de l'apprentissage au sein des entreprises. En fait, elle est au cœur des préoccupations des entreprises. Elle permet non seulement de développer les compétences individuelles des salariés (et leur employabilité), mais aussi celles de l'entreprise (à travers entre autres l'apprentissage) dans le but de satisfaire les besoins de l'entreprise et de lui permettre d'acquérir un avantage concurrentiel.

Dans le point suivant, nous expliquons l'instrumentation de la gestion des compétences.

4.2. Instrumentation de la gestion des compétences

Dans son article publié en 2005, Defélix définit la gestion des compétences comme suit : « *il s'agit bien d'un processus d'instrumentation négocié, où il est vain de séparer une phase de pure conception et une autre d'application. Non seulement parce que la mise en application des outils peut conduire à leur adaptation, mais en outre parce que l'application sur le terrain d'une certaine définition et d'une certaine forme de reconnaissance de la compétence peut conduire de manière rétroactive à des ajustements sur cette définition initiale* » (*Ibidem,* p.18). Nous retenons de ce propos qu'il s'agit de la capacité à mettre en place un processus et à respecter toutes ses phases afin d'atteindre l'objectif final. Chaque étape de ce processus est nécessaire de par l'utilisation (l'application) et la finalité.

Pour Gilbert (2003), l'instrumentation de la gestion des compétences peut avoir plusieurs caractéristiques. Dans l'encadré ci-dessous, nous présentons ces caractéristiques.

Encadré 1. L'observable « gestion des compétences »

« *Une instrumentation idéal-typique ...*

- *Désignée par l'appellation « gestion des compétences » ou ses dérivés (« gestion par les compétences », « gestion prévisionnelles des compétences », « management des*

compétences », « démarche compétences », « logiques de compétences », etc.) ;

- *Par laquelle des acteurs (professionnels de la GRH, dirigeants, consultants, etc.)se fondent explicitement sur la notion de compétence pour instruire des décisions de gestion ;*
- *Et la promeuvent comme porteuse de ruptures (par rapport aux formes traditionnelles de formation, d'organisation du travail et de qualifications) ;*
- *En valorisant des normes de conduire individualisantes (appel à la responsabilité individuelle et à l'autonomie du salarié, promotion du « salarié-acteur », invitation au développement de l'employabilité) ;*
- *Et en s'appuyant sur des « outils » de gestion spécifiques (référentiels de compétences, portefeuilles de compétences, cible de professionnalisation, base de données des compétences) ;*
- *Qui sont effectivement investis dans des pratiques de GRH (GPEC, évaluation des compétences, rémunération des compétences, etc.).* »

Source : Gilbert (2003, p.13)

Oiry (2006) envisage de son côté les instruments de gestion « ou encore *instrumentation de gestion*» comme des constructions sociales (Oiry, 2006 ; Delobbe *et al.,* 2014). L'auteur précise que ces instruments articulent un processus (de construction) et un contenu. De plus, il identifie les composants d'un instrument de gestion, à savoir : des supports, des procédures, des concepts et des arguments. Toujours à partir des travaux de cet auteur, nous retenons que les usages imprévus des instruments (outils) de gestion des compétences affaiblissent l'articulation des trois éléments hétérogènes composants ces instruments sans que l'entreprise ne parvienne à les redynamiser. Rappelons ici ces trois éléments : le substrat formel, la philosophie gestionnaire et la vision simplifiée du rôle des acteurs (*cf.* 3.2.1). De plus, l'analyse de ces usages et de leur articulation (cohérente) permet une meilleure compréhension de la dynamique de ces instruments (Oiry, 2011).

Plusieurs recherches soulignent la variété des pratiques et des instruments (outils) de gestion des compétences (Shippmann *et al.,* 2000 ; Colin et Grasser, 2006). Sur la base des travaux de Delobbe *et al.* (2014), nous avons fait ressortir quatre modèles de gestion des compétences. Les auteurs notent que ces modèles diffèrent selon les caractéristiques des pratiques et des instruments mis en place, selon la finalité stratégique (alignement stratégique)

et selon le contexte organisationnel. Nous exposons dans le tableau suivant les modèles de gestion des compétences identifiés par (Delobbe *et al.*, 2014).

	Modèle de la normalisation	**Modèle de la polyvalence**	**Modèle du talent individuel**	**Modèle de l'expertise**
Contexte				
Stratégie d'affaires et conséquences RH	Stratégie internationale, fondée sur l'innovation et la croissance externe, intégration culturelle par l'explication de normes de comportements et la diffusion d'une instrumentation RH harmonisée	Flexibilité dans l'allocation des effectifs en vue d'accroître l'efficience, la compétitivité par les coûts ou la productivité	Identification des talents capables d'assurer le succès de l'entreprise par le développement de solutions innovantes et la gestion de situations complexes	Prestation d'un service à haute valeur ajoutée, basé sur la détention d'exercices internes pointus, rares et difficilement imitables
Structure organisationnelle	Conglomérats internationaux résultat de fusions-acquisitions, avec un besoin d'intégration et d'homogénéisation Organisation en changements culturels et/ou en croissance rapide	Structures néo tayloriennes : travail fortement prescrit mais postes rassemblés en périmètres d'activités au sein desquels le personnel est polyvalent	Fonctions de responsabilité managériale dans des structures à tendance adhocratique, par projets	Structures professionnelles avec une grande spécialisation des métiers, en particulier les firmes de haut niveau de savoir
Instrumentation				
Définition des compétences	Accent sur les compétences comportements, souvent articulées aux valeurs-clés de l'entreprise	Compétences proches de savoir-faire opérationnels assez élémentaires, décalqués des activités à réaliser	Accent sur les aptitudes intellectuelles, traits de personnalité, capacités de leadership et autres qualités individuelles	Compétences techniques, savoir-agir complexes mobilisant des connaissances déclaratives et procédures
Portée des référentiels	Référentiels de très large portée, ne tenant pas	Référentiels établis par périmètre	Référentiels de large portée mais centrés en priorité	Référentiels nombreux et spécifiques à

	compte des spécificités de métiers, avec tout au plus des variantes selon le niveau hiérarchique	d'activités, basés sur un relevé et une définition détaillées (cadastre des processus et opérations à réaliser au sein du périmètre	sur des fonctions managériales, construit à partir de répertoires ou modèles universaux de compétences génériques	chaque métier, organisés en filières ou familles de métier
Processus de construction	Processus de développement et de diffusion descendant, fortement centralisé	Collaboration de la ligne hiérarchique avec participation éventuelle des travailleurs concernés	Appel à des consultants externes, en collaboration avec des groupes d'experts internes	Construction des référentiels déléguée aux professionnels eux-mêmes, aux experts au cœur de l'entreprise
Finalités	Finalité « Panoptique » touchant de nombreuses fonctions, en commerçant souvent par l'évaluation du personnel	Usage premier : gestion flexible des équipes Lien avec l'évaluation, le développement et, si possible, la rémunération dans le but d'encourager la poly-compétence	Finalités premières : dotation et développement des hauts potentiels ; rémunération et gestion des carrières au mérite	Finalités premières : structuration du développement professionnel, partage, transfert et répertoire des connaissances

Tableau 8 : Les différents modèles de gestion des compétences (Delobbe et al., 2014, p.48-49)

Comme notre thèse doctorale porte sur la transmission des compétences individuelles, il serait intéressant de déterminer les configurations de gestion de compétences. Il nous semble que le **modèle de l'expertise** peut donner des éléments de réponse sur les choix des instruments cohérents et pertinents au regard des besoins de l'entreprise et des priorités des acteurs pour la transmission et le développement des compétences.

Dans l'un de ses travaux, Oiry (2006) avait fait allusion, en parlant des instruments de gestion, à la gestion des connaissances : « *le knowledge management est peut-être d'ailleurs entrain de devenir un des nouveaux instruments à la place de la gestion par les*

compétences » (*Ibidem*, p.13). Partant de ce constat, les outils de gestion de connaissances semblent être des instruments incontournables pour la capitalisation et la diffusion des connaissances. Dans le même esprit, Paraponaris et Simon (2006) considèrent que les outils de gestion participant à la dynamique des connaissances et ont comme propriété essentielle, entre autres, d'être au service de nombreuses finalités comme la gestion des compétences. Nous développerons ce point dans la première section du deuxième chapitre.

Enfin, l'analyse de la revue de littérature dévoile que la majorité des travaux menés sur la gestion des compétences se sont centrés essentiellement sur l'analyse des outils de gestion (Oiry, 2001 ; Klarsfeld et Oiry, 2003 ; Bouteiller et Gilbert, 2016 ; Dagou *et al*., 2021). Dans le point suivant, nous définissons les outils de gestion et exposons une classification des outils de gestion orientés sur les compétences individuelles.

4.2.1. Les outils de gestion des compétences : conceptualisation et appropriation

Les outils de gestion représentent « *un moyen matériel et/ ou conceptuel mettant en relation plusieurs variables issues de l'organisation et destiné à instruire les actes classiques de la gestion : prévoir, décider, évaluer, contrôler* » (Grimand, 2012, p.238). D'autres auteurs, Hatchuel et Weil (1992) distinguent trois facettes d'un outil de gestion, à savoir :

- un « *substrat formel* » : il correspond à une partie visible et matérielle de l'outil de gestion qui lui permet de fonctionner ;
- une « *philosophie gestionnaire* » : elle correspond à l'utilité et l'intérêt de l'outil ;
- une « *vision simplifiée des relations organisationnelles* » : elle correspond aux modes de fonctionnement de l'outil ainsi qu'aux acteurs et leurs rôles.

Dans le même esprit, David (1999) propose une modification de ce triptyque et remplace la vision simplifiée par la vision idéale des acteurs et de leurs rôles. En 1996, l'auteur note que la construction et l'utilisation des outils représente une production des connaissances et une manipulation de celles-ci. Ces outils ont « *un effet de structuration sur le réel, engendrant des choix et des comportements échappant aux prises des hommes, parfois à leur conscience* » (Aggeri et Labatut, 2010, p.17). Dans la continuité, Martineau (2017) note l'existence des outils ouverts et des outils fermés. Les premiers, quant aux éléments qu'ils renferment, permettent aux acteurs d'agir. Alors que les deuxièmes regroupent des informations précises.

Pour Moisdon (1997), les outils de gestion permettent de « *prévoir, décider, contrôler* » (*Ibidem,* p.7). En effet, le fonctionnement d'une organisation nécessite la construction et l'utilisation des outils (Berry, 1983 ; Martineau, 2015), lesquels coexistent pour plusieurs acteurs qui les utilisent (Hatchuel, 1994). Ce dernier dévoile que cette utilisation se passe dans le cadre d'un processus d'apprentissage. « *C'est même en soumettant l'expérimentation et la validation des outils auprès des acteurs que l'on se met en situation d'apprentissage* », ajoute Paraponaris (2003, p.194).

De manière unanime, les auteurs (De Vaujany, 2005 ; Moisdon, 2005 ; Buisson, 2006) s'accordent pour considérer l'appropriation de l'outil de gestion comme étant un enjeu crucial pour les organisations. Dans cette perspective, la question qui se pose est la suivante : Comment réussir l'appropriation d'un outil de gestion ?

Lorsque l'on parle des conditions d'appropriation des outils de gestion, la littérature dévoile l'existence de plusieurs perspectives permettant une meilleure compréhension, ou encore une compréhension conjointe, au sens de De Vaujany (2005), de l'appropriation.

En 2012, Grimand réalise une étude de cas longitudinale, dans un groupe bancaire, pour étudier le processus d'appropriation d'un outil de gestion, à savoir : le référentiel des emplois et des compétences. A l'issue de ces travaux, l'auteur souligne l'importance de l'action collective dans l'appropriation des outils de gestion : « *Penser l'appropriation des outils de gestion, c'est dès lors penser leur inscription dans la dynamique de l'action collective* » (Grimand, 2012, p.255). Dans le même sens, Dechamp *et al.* (2006) avancent que « *l'étude de l'appropriation des outils de gestion n'a de sens pour nous que si les processus d'appropriation potentiellement observables sont envisagés comme intégrés à une démarche plus globale de conception de l'action collective* » (*Ibidem,* p. 182)

Issu des travaux de Grimand (2012), le tableau ci-dessous présente des perspectives, selon quatre catégories : la vision de l'appropriation, la représentation dominante des outils de gestion, le mécanisme de régulation dominant, et l'articulation conception et usage.

	Vision de l'appropriation	**Représentation dominante des outils de gestion**	**Mécanisme de régulation dominant**	**Articulation conception et usage**
Rationnel	L'appropriation comme vecteur de rationalisation de	Un enjeu de normalisation et de	Régulation de contrôle	Conception et usage comme deux moments

	la décision et de l'action managériale	standardisation des comportements		distincts
Sociopolitique	L'appropriation comme résultat du jeu des acteurs	Un enjeu dans la structuration des rapports sociaux	Régulation conjointe	Conception et usage dans un cycle itératif et continu
Cognitif	L'appropriation comme processus d'apprentissage	Une source de réflexion sur sa propre pratique	Régulation conjointe	
Symbolique	L'appropriation comme processus de construction du sens	Un vecteur identitaire Une source de légitimation de l'action	Régulation autonome	Conception et usage largement indissociables

Tableau 9 : Quatre regards appropriatif des outils de gestion selon Grimand (2012, p.245)

Grimand (2012) présente quatre perspectives d'outils de gestion, à savoir : rationnelle, sociopolitique, cognitif et symbolique. L'auteur intègre une nouvelle et quatrième dimension complétant ainsi les perspectives identifiées par De Vaujany (2005, 2006) : rationnelle, sociopolitique et psycho-cognitive.

Dans le point suivant, nous présenterons un panorama des outils de gestion des compétences individuelles.

4.2.2. Les outils de gestion des compétences individuelles

Gauthier et Guillot-Soulez (2013) avancent que les caractéristiques des outils et la capacité des acteurs à les mobiliser impactent les démarches de gestion des compétences.

Au sein des organisations, le rôle des acteurs de la gestion des compétences repose sur ce qui suit : « *mettre à disposition les outils et méthodes, de normaliser les systèmes d'évaluation des compétences, d'animer des plans de développement des compétences et de tenir à jour les inventaires des compétences* » (Lefebve *et al.*, 2003, p.3). C'est ce que ces derniers appellent l'instrumentation en GRH, permettant ainsi de repérer les compétences individuelles et de mettre en place une « *gestion anticipée des emplois et des compétences* » orientée vers la mobilité professionnelle, le recrutement et la formation. Bachelet et Galey (2012) estiment que la gestion des compétences promeut l'adéquation entre les compétences disponibles au sein des entreprises et celles nécessaires pour l'optimisation de la « *compétitivité d'une entreprise* ».

Depuis les années 2000, la gestion des compétences intéresse plusieurs chercheurs (Bouteiller et Gilbert, 2009-2017) et favorise la production et le renouvellement de plusieurs outils de GRH. Ainsi, de nombreux référentiels (ou portefeuilles des compétences) ont vu le jour et ont contribué à l'organisation du travail (ex : organisation des formations, gestion des mobilités, etc.) (Batal et Oudet, 2013). Ces derniers notent que, vingt ans plus tôt, le concept de compétence attire l'attention des professionnels. Ainsi, « *la gestion prévisionnelle des emplois (GPE) devient gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), les responsables formation deviennent des responsables du développement des compétences »* (Batal et oulet, 2013, p.44-45). Les auteurs ajoutent que « *les outils de gestion centrés sur les compétences se développent rapidement : référentiels de compétences, grilles des compétences stratégiques, des compétences clés, des compétences critiques, des compétences transversales, des compétences collectives, cartes des compétences, etc*.» (*Ibidem,* p.45).

Les travaux de Becuwe (2008) sur la gestion des compétences individuelles montrent – à travers l'articulation des pratiques RH (formation, recrutement, rémunération et évolution professionnelle) et le concept de compétence, et de l'instrumentation formalisée – que l'engagement dans une démanche de gestion des compétences est lié aux outils utilisés, à savoir : le référentiel de compétences et le répertoire de métier. L'étude montre également que la compétence est prise en compte dans le processus de formation à travers l'analyse des besoins d'une part et l'évaluation de la formation d'autre part.

La logique compétence s'applique dans deux domaines, à savoir : les outils de GRH (recrutement, formation, évaluation, rémunération et gestion de carrière) et l'organisation du travail (Igalens et Scouarnec, 2001). L'analyse confirmatoire effectuée par ces deux auteurs permet d'identifier cinq facteurs. Il s'agit de l'accès facile à la formation, l'apprentissage permanent, l'évaluation des compétences, la rémunération et la position de retrait. De plus, Retour (2002) estime qu'une gestion des compétences s'applique en GRH à trois niveaux : l'acquisition des Ressources Humaines (RH) (Amadieu et Cadin, 1996 ; Marbach, 1999), la stimulation des RH (évaluer et valoriser le développement des compétences) et la régulation des RH. Cette dernière repose sur l'ajustement des compétences afin de répondre aux projets professionnels des individus d'une part et aux besoins de l'entreprise d'autre part (Becuwe, 2008). Cette dernière estime que la régulation des ressources humaines passe par les actions de formation et la mobilité interne. L'auteure ajoute que la gestion des compétences représente un outil primordial pour cet ajustement. Elle montre à travers son étude

quantitative que « *l'adoption de la gestion de compétences est liée d'abord aux pratiques de formation sur les compétences* » (Becuwe, 2008, p.11).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les outils et les processus RH présentés par Becuwe (2008) à l'issue des recherches antérieures.

Outils	Liées aux postes	- Compétences formalisées pour certains postes - Référentiel des compétences - Répertoire des métiers
	Liées aux individus	- Bilan de compétences - Le système d'évaluation des individus porte sur le comportement de l'individu, le niveau de compétences techniques, le niveau de compétences relationnelles, le niveau de compétences managériales ou générales, le potentiel de l'individu
Processus	Recrutement	- Lors du recrutement externe d'une personne ayant réussi un concours, une grande importance est attribuée – pour le personnel cadre et non cadre – aux connaissances requises par l'emploi, aux savoir-faire techniques, aux aptitudes relationnelles, et au potentiel de l'individu
	Formation	- Objectifs des actions de formation sur les compétences - Résultats des actions de formation sur les compétences
	Gestion des carrières	- Evolution professionnelle sur les compétences
	Rémunération	- Modulation du régime indemnitaire fonction d'éléments individuels que sont les compétences

Tableau 10 : Outils et processus RH (Becuwe, 2008, p.5)

Parmi les outils de gestion des compétences les plus cités dans la littérature en sciences de gestion, on trouve :

- **le bilan des compétences**

Le bilan des compétences est défini par la loi n° 91-1405 comme une démarche qui vise la définition et la validation de la formation du salarié ainsi que la construction de son projet professionnel à travers la détermination de ses propres compétences et ses motivations (Baruel Bencherqui *et al.*, 2011).

Le bilan des compétences-clés[3] (compétences organisationnelles ou stratégiques) a une méthodologie et une composition semblable au bilan classique. Il comporte des savoir-faire cognitifs et relationnels du salarié qui va s'auto-évaluer afin de se reconnaitre et valider ses acquis en compagnie d'un conseiller spécialiste. Cela est contrairement au « *assessment center* » qui évalue les salariés en les comparant à leurs collègues ou par rapport aux normes (Lemoine, 2014).

- **le référentiel des compétences**

Le référentiel des compétences représente le répertoire de l'ensemble des compétences existantes au sein d'une organisation, lesquelles se regroupent généralement dans 3 axes principaux – savoir, savoir-faire et savoir-être – qui comportent des sous dimensions et qui permettent la « *construction stratégique* », l' « *organisation* » et la « *mobilisation* » au sein de l'organisation (Durand, 2006). C'est un outil principal dans la gestion des ressources humaines. Il permet la normalisation des comportements et des conduites au travail, présentés de façon claire et partagée par des différents acteurs tels que les praticiens, les managers et les recruteurs (Dietrich et Weppe, 2010). Le référentiel des compétences décrit juste des références. L'outil ne décrit pas le travail, il repère des « *balises* » et des « *orientation*s » et il permet aux salariés de construire des pratiques et des conduites professionnelles (Le Boterf, 2008). Le titre du « *référentiel commun* » est dit pour un référentiel formulé à base de plusieurs avis et points de vue, d'un cumul de pratiques et des expériences des membres d'équipe (Terraneo et Avvanzino, 2006). Il regroupe des compétences clés et représente un « *patrimoine partagé* » des compétences clés professionnelles collectives (Retour, 2005).

- **la cartographie des emplois et des compétences**

La cartographie des compétences est un document qui permet de regrouper les familles des métiers et des compétences sans les détailler. Elle permet de définir et de répartir les compétences clés identifiées dans une situation donnée. Elle permet d'identifier les personnes qui disposent de ces compétences et d'ajuster le recrutement et la formation des nouveaux recrus (Labruffe, 2007). De plus, elle permet de déterminer les « *compétences effectives* » des groupes de travail au sein de l'organisation (Cappelletti et Khouatra, 2009).

[3] Cité dans Le projet Compétences-clés est réalisé avec le soutien de la Confédération (OFFT) dans le cadre de l'APA 2, OOFP – Office d'orientation et de formation professionnelle6Unité Evaluations & Développement, P : 47.



Figure 3 : Exemple de cartographie des compétences (Savall et Zardet, 1995)

Considérée comme un outil de gestion des compétences par certains chercheurs tels que Gilbert (2006) ou Brillet et Hulin (2010), la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) représente « *une phase d'identification des besoins et ressources, une phase d'évaluation et ensuite une phase de développement des RH* » (Brillet et Hulin, 2010, p.247-248).

Par ailleurs, Oiry *et al.* (2013) soulignent que, depuis l'adoption de la loi Borloo (autrement dit, « *Loi de programmation pour la cohésion sociale* ») en 2005, les entreprises de plus de 300 salariés se trouvent dans l'obligation de négocier un plan (dispositif) de GPEC (tous les trois ans). L'étude réalisée dévoile que les pratiques de GPEC ne sont pas très développées au sein des organisations. Toutefois, la notion de compétence attire toujours l'attention des praticiens, même si la notion « *prévisionnelle* » est remise en cause, notent Gilbert (2003) et Masson et Parlier (2004). A ce titre, nous rappelons que la loi de Borloo (18 janvier 2005) consiste à remettre à la dimension « *prévisionnelle* » la place qu'elle occupait dans la gestion des compétences. La contribution de Oiry *et al.* (2013) en matière de la GPEC

et des pratiques RH nous renseigne sur les outils et les pratiques de la GPEC. En effet, les auteurs identifient quatre types (pratiques) de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et deux outils de gestion : le référentiel des compétences et les observateurs métiers. Quant aux pratiques de la GPEC, il s'agit des pratiques suivantes :

- GPEC « *instrumentalisée* » : elle représente une dimension défensive. Cette pratique permet la réduction des effectifs du groupe en développant la mobilité interne ;
- GPEC « *externalisée* » : elle représente une dimension défensive. Cette pratique permet également la réduction des effectifs du groupe. Néanmoins, elle est orientée vers l'extérieur de l'entreprise ;
- GPEC « *agent de changement* » : elle se caractérise par une approche offensive. Cette pratique permet le développement des politiques RH et l'évolution des compétences des salariés ;
- GPEC « *mutualisée et territorialisée* » : elle se caractérise par une approche offensive. Cette pratique est la plus innovante et originale parce qu'elle est développée au niveau d'un territoire (orientée vers l'extérieur de l'entreprise). Cette pratique permet d'atteindre des objectifs plutôt stratégiques de l'entreprise.

A l'issue de ce qui précède, nous pouvons conclure que la notion de compétence est présente depuis de nombreuses années au sein des entreprises. Elle a eu beaucoup d'intérêt de la part des responsables des ressources humaines à travers la création des outils de gestion des compétences, notamment le bilan des compétences, le référentiel des compétences et la cartographie des compétences. Ces différents outils permettent l'identification des compétences individuelles sein de l'entreprise. En effet, nous constatons un consensus sur les outils de gestion des compétences par les auteurs.

Conclusion du chapitre 1 :

La compétence est un concept multidisciplinaire et multifonctionnel. La variété des définitions de la compétence proposée par plusieurs chercheurs (Gilbert et Parlier, 1992 ; Klarsfeld et Oiry, 2003 ; Durand, 2015 ; Bouteiller et Gilbert, 2017) démontre que ce concept est comme une « *éponge* ». Il peut être défini selon l'utilisation et la signification donnée par la personne qui l'emploie. En effet, il est lié aux situations et aux actions (Lorino et Tarondeau, 2015) et consiste en la capacité de combiner et de mobiliser les savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir agir, etc.) dans une situation donnée. Dans ce premier chapitre, nous nous sommes focalisés sur les différentes approches théoriques de la compétence dans le but mettre en lumière ce concept dans toute son intégralité et de le comprendre au mieux.

Dans la première section, nous avons exposé les différentes définitions proposées par les chercheurs. Ainsi, nous avons mis en exergue la double dimension de la compétence. En effet, nous avons souligné la place importance qu'occupe ce concept dans deux disciplines de gestion complémentaires, à savoir la GRH et la stratégie. En ce sens, nous avons évoqué les théories permettant de comprendre et de développer le concept de compétence. Toutefois, pour ce travail doctoral, nous avons fait le choix de mobiliser la théorie de la compétence, laquelle présente le concept de compétence dans une approche pyramidale, complète et globale. De plus, elle considère l'entreprise comme un endroit d'apprentissage et de développement des compétences

La deuxième section a été centrée sur la théorie de la compétence. En nous appuyant sur cette théorie, nous avons présenté les trois nivaux d'analyse de la compétence, à savoir : le niveau individuel, collectif et organisationnel. Ainsi, nous avons présenté les différentes typologies de la compétence et nous avons pu conclure que les compétences individuelles et collectives permettent la production des compétences organisationnelles. Ce faisant, il est important d'identifier les compétences nécessaires pour la performance individuelle et organisationnelle. Dans ce travail doctoral, nous nous focalisons sur les compétences individuelles. Toutefois, la présentation des trois typologies nous permet de mieux cerner la problématique de recherche.

Dans la troisième section, nous nous sommes focalisés sur la compétence individuelle. Ainsi, nous avons exposé ses différentes approches, typologies et caractéristiques. En ce sens, nous avons constaté que la compétence individuelle était au cœur de plusieurs disciplines dont la GRH. Au-delà de sa pluridisciplinarité, nous soulignons que la

compétence individuelle est propre à chaque individu. Elle s'acquière, se renouvelle et se développe à travers l'apprentissage individuel, qu'il soit personnel ou social (coopération, transmission et partage entre pairs) et par l'expérience. L'identification des typologies et des différentes approches de la compétence individuelle permet de définir les modes d'apprentissage et de transmission. Pour notre travail doctoral, cette identification permet de détailler et de conceptualiser la compétence individuelle pour mieux cerner la transmission des compétences. En effet, la compétence individuelle est transférable, transmissible et représente une consécution sociale.

Dans la quatrième section, nous situons la compétence individuelle dans les pratiques de GRH. A ce titre, nous nous sommes focalisés sur les outils, les pratiques et la gestion des compétences individuelles dans le but de favoriser la compréhension du processus d'identification des compétences individuelles et de cerner notre problématique.

Chapitre 2 : Le transfert et la transmission en situation de travail

Depuis plusieurs années, le transfert et la transmission en situation du travail constituent un objet de recherche pour de nombreux chercheurs (Dufault, 2008 ; Royal & Corriveau, 2012 ; Lacaze, 2014 ; Guillemot, 2015). Certains chercheurs ont choisi le transfert des savoirs et des connaissances comme problématique de recherche (Cloutier *et al.*, 2006 ; Ermine, 2010 ; Aribou, 2013). D'autres chercheurs ont choisi de travailler sur la transmission des savoir-faire (Boutte, 2007), du métier (Hulin, 2010 ; Divay, 2011) et des compétences techniques ou professionnelles (Astier *et al.*, 2006 ; Shimada, 2011 ; Aubry, 2011 ; Dreyfuss et Pijoan, 2015). D'autres encore utilisent de façon indifférente les termes transmission et transfert (Barmeyer et Sven-Ivens, 2007 ; Christin *et al.*, 2008). Quant à nous, notre recherche doctorale porte spécifiquement sur la transmission des compétences individuelles (entre différentes générations).

En nous fondant sur les travaux des chercheurs en sciences de gestion et de l'éducation, nous constatons une sorte de confusion et d'ambigüité terminologique qui touchent certains concepts : compétences versus connaissances et transfert versus transmission. Cela nous conduit à approfondir cette diversité pour clarifier cette ambigüité et mieux structurer notre recherche doctorale. Donc, quelle est la différence entre le transfert et la transmission professionnels ? Comment peut-on définir le concept de connaissance ? Quels sont les outils permettant la transmission des compétences ? Et quelles sont les conditions de succès de la transmission des compétences ?

En abordant la question du transfert des connaissances et celle de la transmission des compétences, il serait intéressant de définir les termes transfert et transmission pour comprendre la différence entre eux.

A l'instar de plusieurs chercheurs (comme Hulin, 2010 ; Louisgrand, 2016), nous nous référons, dans un premier temps, aux dictionnaires français pour comprendre le sens des termes. Dans un deuxième temps, nous exposons les définitions proposées par les auteurs.

Le tableau suivant présente des définitions identifiées dans les dictionnaires :

	Transfert	**Transmission**
Le Petit Robert	« *Action de transférer* » « *Déplacement d'une personne à une autre* »	« *Fait, manière de transmettre, de se transmettre* » « *Action de transmettre* »

	« *Déplacement d'un lieu à un autre* » « *Déplacement (d'une information) d'un organe à un autre en vue de son traitement* » « *Phénomène par lequel les progrès obtenus au cours de l'apprentissage d'une certaine forme d'activité entrainant une amélioration dans l'exercice d'une activité différente, plus ou moins voisine* » (p.2002)	« *Transmission d'un bien, d'un droit ... à une autre personne* » « *Transmission du pouvoir* » « *Action de faire connaître* » « *Transmission d'un message, d'un ordre. Erreur de transmission* » « *Transmission des connaissances, des idées, ...* » « *Transmission de pensée, télépathie* » « *Déplacement d'un phénomène physique ou de ses effets* » « *Transmission d'informations, par fil, par câble, par radiodiffusion*» « *Ce qui transmet ou sert à transmettre* » (p.2005)
Le Robert	« *Déplacement d'une personne à une autre* » « *Déplacement d'un lieu à un autre* » (p.1700)	« *Action, fait de transmettre* » « *Le fait de transmettre* » « *Action de faire transmettre* » (p.1702)
CNRL	« *Transfert (d'apprentissage), Effet facilitateur ou inhibiteur d'une activité initiale sur une activité d'acquisition subséquente: le transfert est dit positif, si l'acquisition est facilitée par l'activité préalable (...); il est dit négatif, dans le cas inverse. (Thinès-Lemp. 1975).* »	« *Action de transmettre, de faire passer quelque chose à quelqu'un; résultat de cette action. Transmission du langage, du nom, des traditions. Les universités et les établissements auxquels les dispositions de la présente loi seront étendues ont pour mission fondamentale l'élaboration et la transmission de la connaissance, le développement de la recherche et la formation des hommes (Loi orient. Enseign. sup., 1968, p. 3).* »

Tableau 11 : Différence entre les termes transfert et transmission

A la lecture de la littérature, nous constatons que la notion de transmission est très présente dans plusieurs disciplines de recherche. Toutefois, le sens et l'utilisation de cette notion diffèrent d'un contexte à un autre. Elle est souvent associée à des termes voisins (synonymes) comme : le transfert, le partage, l'échange, etc. Toutefois, nous remarquons un manque de consensus qui règne encore entre les chercheurs quant à la définition de la notion de transmission (notamment en remplaçant cette dernière par d'autres termes tel que le transfert). La transmission est un concept multidimensionnel (technique, organisationnel, financier, économique, social, etc.) délicat et complexe (Bah *et al.*, 2015). D'après un travail de thèse doctorale mené par Thébault (2013), la transmission n'est pas « *un transfert de*

savoirs, ni un passage de connaissances d'un individu à un autre, à un moment délimité dans le temps » (*Ibidem*, p.279). De ce fait, nous constatons que le transfert et la transmission n'ont pas le même sens et ne peuvent pas être synonymes. En effet, la transmission est *« une activité, un processus, une construction liée à l'histoire des collectifs et des parcours des individus tout au long de la vie professionnelle* » (*Ibidem*, p.279). Dans le même esprit, l'auteure ajoute que la transmission « *ne relève pas d'un processus unilatéral, orienté des expérimentés vers les novices, mais plutôt d'un ensemble d'échanges et de mutualisations, réciproques, et insérés dans des dimensions collectives larges* » (Thibault, 2013, p.279). Nous retenons de l'ensemble de ces propos que la transmission est relative aux collectifs et à l'organisation du travail comme le notent Gilles et Loisil (2005). En outre, en sciences de gestion et notamment en GRH, la transmission est traitée sous quatre approches. Il s'agit d'une gestion repensée des âges, de la santé et de la sécurité au travail. C'est aussi un moyen d'intégration des jeunes et d'accroître leur apprentissage, de fidélisation des employés et de partage des connaissances et des expériences (Marbot et Peretti, 2006 ; Raoult *et al,*. 2007 ; Shimada, 2011 ; Brillet *et al.*, 2016). Ce n'est ni un « *clonage* », ni une imitation de façon de faire, ni une reproduction des gestes et des attitudes du transmetteur. Il s'agit d'un « *faire avec* », d'un « *faire face ensemble à des situations complexes* » et d'une « *inscription dans un dispositif et le respecter* » (Diez et Sarton, 2012).

Tandis que le transfert est défini par Michel Neyraut (1974) « *comme un paquet d'enveloppes closes qu'un aveugle distribue aux passants. L'analyste n'est pas un passant comme un autre, à la cinquantième enveloppe, il demande qu'on ouvre la lettre et parie que le contenu en était connu et que ce n'est pas un hasard si la lettre lui est adressée* » (*Ibidem*, p. 174).

Sur la base des travaux de Butterfield et Nelson (1991), Hagman et Cormier (1987), Prawat (1989) et Singley et Anderson (1989), Moffet (1995) ressort six principes communs permettant de définir le transfert. Dans l'encadré ci-dessous, nous présentons ces principes.

Encadré 2. Six principes définissant la notion du transfert

« *- Le transfert est un processus : c'est plus que du rappel d'informations, c'est du traitement de l'information ;*

- *Le transfert existe en situation d'apprentissage et en situation de résolution de problèmes, car apprendre correspond à résoudre des problèmes ;*
- *Le transfert est un espace-problème ;*
- *Le transfert demande la présence et l'utilisation des trois types de connaissances selon la psychologie cognitive ;*
- *Il existe une possibilité de transfert quand les situations de transfert partagent des points communs et des points différents ;*
- *Il existe deux variables importantes qui peuvent expliquer la réussite du transfert : le niveau de connaissances et la motivation* »

Source : Moffet (1995, p.102)

En résumé, le transfert est un processus unilatéral. En effet, il consiste à une action plutôt formelle. *A contrario*, la transmission est un processus bilatéral, elle repose sur l'échange interpersonnel.

Au regard de ce qui précède, pour notre travail de thèse, nous choisissons le terme transmission. Cette notion est orientée vers le collectif et souvent liée au savoir-faire, aux expériences, aux métiers et aux compétences sur lesquelles nous travaillons.

Ce deuxième chapitre comprendra quatre sections. La première section expose un panorama du transfert des connaissances. La deuxième section présente un panorama de la transmission des compétences. Dans la troisème section, nous essayons de mieux comprendre la transmission des compétences en nous référant aux théories de l'apprentissage. La quatrième section expose la transmission des compétences sous une approche par la théorie de la proximité. Pour conclure ce deuxième chapitre, nous allons présenter une synthèse récapitulative.

Section 1 : Le transfert des connaissances : une dimension de la compétence

La notion de transfert fait l'objet de nombreuses recherches dans plusieurs disciplines comme les sciences de l'éducation et la psychologie cognitive (Saadani, 2000). Ce dernier note que cette notion est utilisée pour souligner le transfert, entre autres, des apprentissages,

des informations, des connaissances, des aptitudes, des habilités. Ces recherches sont centrées sur l'individu. A la lecture de la littérature, nous constatons la connaissance est une dimension de la compétence. Dans cette section, nous mettons en exergue, le transfert des connaissances pour clarifier la confusion entre les compétences et les connaissances.

Dans cette section, nous présentons les différentes définitions et typologies du concept de connaissance (1.1) et nous présentons le transfert des connaissances (1.2).

1.1. Le concept de connaissance : définitions et typologies

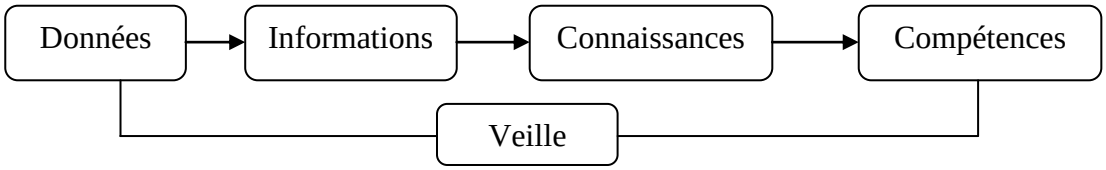
Dans ce premier point, nous présentons les différentes définitions (1.1.1) et typologies (1.1.2) du concept de connaissance.

1.1.1. Définitions du concept de connaissance

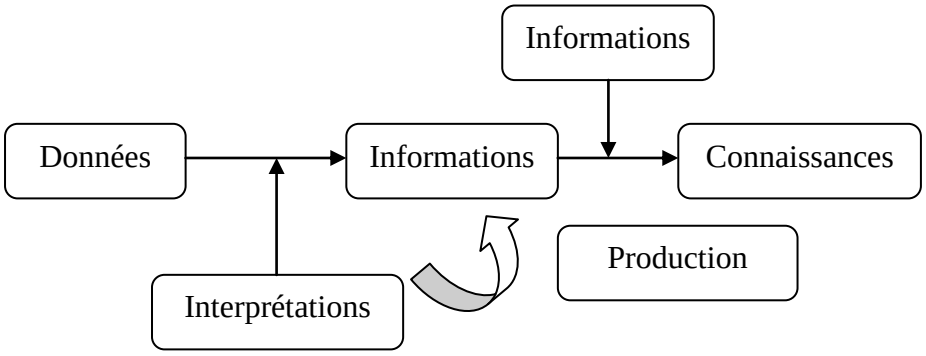
Depuis plusieurs années, la révolution industrielle et les changements économiques ont donné naissance à nouvelle économie, appelée l'économie de la connaissance, ou de l'économie du savoir (Foray, 2004 ; Ermine, 2010) ou encore le capitalisme cognitif (Rullani, 2000). Pour cet auteur, la connaissance est une « *partie intégrante du capitalisme industriel, avec les machines, les marchés et le calcul économique* » (Rullani, 2000, p.88). Ce dernier ajoute que la connaissance représente une valeur majeure et inestimable pour les salariés et les entreprises. Dès lors, la connaissance doit être stockée, conservée et partagée. A ce titre, certains auteurs tels que Sanchez et Heene (1997), Maier et Hardich (2006) et Ermine (2010) parlent du « *Knowledge Management System* » dit autrement, système de la gestion des connaissances. Pour ces auteurs, l'importance de la gestion des connaissances s'inscrit dans l'identification, l'organisation, l'accumulation et le partage des connaissances. Il s'agit pour les entreprises d'une façon de conserver ce qu'on appelle « *une mémoire organisationnelle* » (Nelson et Winter, 1982 ; Riffaud, 2007) dans le but de transférer les connaissances acquises et de les mettre en place dans des situations professionnelles précises. Ainsi, les entreprises peuvent préserver les connaissances et éviter le « *knowledge crash* » ou encore la perte des connaissances au sens d'Ermine (2010). La mémoire organisationnelle ou la mémoire de l'entreprise représente, pour Nelson et Winter (1982), un ensemble de routines organisationnelles. En d'autres termes, il s'agit de l'ensemble des activités effectuées au quotidien au sein de l'entreprise. Ces routines représentent des connaissances organisationnelles (Nelson et Winter, 1982). Celles-ci se situent en interne et en externe (dans le réseau local) de l'entreprise (Mudambi, 2002).

Comme notre recherche doctorale porte sur le niveau individuel (compétences individuelles), nous ne développerons pas autant la notion des connaissances organisationnelles et la gestion des connaissances (« *Knowledege Management* »), lesquelles sont orientées vers l'entreprise (l'avantage concurrentiel). Nous rappelons que le but de cette section est d'éviter la confusion et l'ambigüité terminologique touchant les concepts : compétences versus connaissances. Il ne s'agit pas de présenter une grille d'analyse détaillée et complète.

Nous proposons de poursuivre la réflexion avec les travaux Nonaka et Takeuchi (1997) et Ermine (2000) qui considèrent la connaissance comme une information qui devient signifiante et interprétable dans un contexte spécifique. Pour Mack (1995), la connaissance s'acquiert par l'accumulation des données et des informations disponibles dans des bases de données, des ouvrages, etc. De plus, il considère que l'information est « *le relief qui se dégage de la juxtaposition de données de nature différente et qui fait apparaître un signal* » (Mak, 1995, p.43). Le schéma suivant illustre l'approche de Mack (1995) :



A la lecture de la littérature, nous constatons que les données, les informations et les connaissances sont des termes reliés et souvent utilisés de manière imprécise. Toutefois, ils n'ont pas la même signification. En effet, Aamodt et Nygard (1995) soulignent que les données représentent des « *entités syntaxiques* » n'ayant pas de sens. L'interprétation de ces données produit de l'information. Cette dernière représente « *des données interprétées et contextualisées par les acteurs* » (Dupuich-Rabasse, 2007, p.173). Ainsi, lorsque l'information fait part d'un processus d'apprentissage, elle prend du sens et devient une connaissance propre à l'individu. Le schéma suivant illustre le modèle d'Aamodt et Nygard (1995) :



Par ailleurs, Pesqueux et Durance (2004) estiment que la compétence est composée de connaissances. En effet, c'est la mise en place des connaissances dans l'action qui permet de produire une compétence (Cazal et Dietrich, 2003).

En nous fondant sur les travaux d'Argyris et Schön (1978), Spender (1996) et Ermine (2010), nous notons que la théorie des ressources définit la connaissance comme une ressource stratégique de l'entreprise. Dès lors, la gestion des connaissances est un levier stratégique et un enjeu majeur pour l'entreprise (Dieng *et al.*, 2001 ; Ermine, 2003).

Enfin, sur la base des travaux de Lam (2000), Grimand (2003) nous renseigne sur les quatre figures de la connaissance.

- Les « *connaissances apprises* » (« *Embrained Knowlegde* ») : elles correspondent aux schèmes cognitifs et aux visions propres à l'individu.
- Les « *connaissances codifiées* » (« *Encoded Knowledge* ») : elles correspondent à une volonté de convertir les connaissances individuelles aux connaissances collectives, normalisées et transférables.
- Les « *connaissances incorporées* » (« *Embodied Knowledge* ») : elles sont des connaissances heuristiques, consubstantielles l'action et s'actualisent par la pratique répétée et l'expérience profestionnelle.
- Les « *connaissances situées* » (« *Embedded Knowledge* ») : elles se produisent dans l'interaction avec les autres au sein des communautés de pratique, à titre exemple. Ce sont des connaissances tacites, orientées vers le collectif.

Le tableau ci-après synthétise les quatre figures de la connaissance.

	Individuel	**Organisationnel**
Explicite	**Connaissance apprise** (*Embrained Knowledge*)	**Connaissance codifiée** (*Encoded Knowledge*)
	Régulation de contrôle Régulation autonome	Régulation de contrôle
	Comprendre, interpréter la situation	Diffusion, capitalisation, mémoire organisationnelle
	Connaissance abstraite, faiblement contextualité. Savoirs théoriques et disciplinaires, schèmes cognitifs, visions du monde. Appropriation dépendante des capacités et aptitudes cognitives des	Connaissance explicite, haut degré de formalisation (Connaissance comme stock). Transférabilité élevée (via le recours aux NTIC).

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td>individus.
La connaissance est vue comme précédant l'action.</td><td>La connaissance est vue comme dissociée de l'action</td></tr>
<tr><td><u>Outils appropriatifs :</u>

- Formation initiale, auto-formation, e-learning;
- Formation externe, séminaries résidentiels ;
- Participation à colloques, congrès, forums ;
- Travail avec consultants.</td><td><u>Outils appropriatifs :</u>

- Règles, procédures, manuels techniques, gammes opératoires notes de service, descriptifs de postes ;
- Bases de données, répertoires électroniques de connaissances ;
- Systèmes experts ;
Dispositifs de retour d'expérience, repérage des « best practices ».</td></tr>
<tr><td></td><td>Pre-appropriation</td><td>Appropriation « superficielle »
(Connaissance « froide » déconnectée de son usage)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Tacite</td><td>Connaissance incorporée
(Embodied Knowledge)</td><td>Connaissance située
(Emedded Knowledge)</td></tr>
<tr><td>Régulation autonome</td><td>Régulation autonome
Régulation de contrôle</td></tr>
<tr><td>Développer une connaissance « en acte »</td><td>Innovation, apprentissage organisationnel</td></tr>
<tr><td>Connaissance tacite, individuelle, difficilement verbalisable.
Fort degré de contextualisation (d'où transférabilité faible).
Dimension corporelle et affective de l'investissement dans la pratique.
Mobilisation quasi-inconsciente au stade d'expert (routines cognitives).

La connaissance est dans l'action</td><td>Connaissance tacite, collective, inscrite dans les routines et processus organisationnels, régulée par des normes et valeurs partagées.
L'appropriation relève d'un processus de socialisation et d'acculturation.
Connaissance organique et dynamique, processus émergent.
(Connaissance comme flux)
La connaissance est dans l'interaction</td></tr>
<tr><td><u>Outils appropriatifs :</u>
- Formation interne, encadrement d'un stagiaire ;
- Tutorat, apprentissage par la pratique (learning by-doing) ;
- Remplacement temporaire d'un supérieur hiérarchique ;
Bilan de compétences, entretien annuel d'évaluation.</td><td><u>Outils appropriatifs :</u>

- Communautés de pratique ;
- Annuaires internes de compétences ;
- Socialisation, dispositifs d'intégration ;
Création d'un vocabulaire ou d'un langage commun.</td></tr>
<tr><td>Appropriation « Fragmentée »
(Appropriation localisée, limitée au contexte où elle opère)</td><td>Appropriation autonome
(Communauté de partage non soumises à un principe hiérarchique)</td></tr>
</table>

Tableau 12 : Présentation des quatre figures de la connaissance (Griamand, 2003)

Dans le point suivant, nous déterminerons les différentes typologies du concept de connaissance.

1.1.2. Différentes typologies du concept de connaissance

L'analyse de la revue de littérature dévoile qu'il est difficile de donner une définition précise au concept de connaissance. En partant de ce constat, nous présentons une typologie des connaissances pour comprendre aux mieux de ce concept.

Certains chercheurs tels qu'Anderson (1983), Tardif (1992) et Altet (2001) proposent trois types de connaissances.

- Les « *connaissances déclaratives* » (quoi ?) : elles représentent des savoirs théoriques indépendants d'une situation ou d'un contexte particulier. Nous citons à titre d'exemple : les lois et les règles ;
- Les « *connaissances procédurales* » (comment ?) : elles représentent des savoir-faire permettant la réalisation des activités (actions et tâches). Nous citons à titre d'exemple : l'utilisation d'un matériel ou d'un logiciel ;
- Les « *connaissances conditionnelles* » (pourquoi ?) : elles représentent les savoir-être facilitant l'adaptation à un contexte ou à une situation donnée. Nous citons à titre d'exemple : l'analyse, la communication, l'intervention.

D'autres chercheurs tels que Polanyi, 1966 ; Nonaka, 1994 ; Reix, 1995 ont identifié deux types de connaissances, à savoir : les connaissances explicites et les connaissances tacites.

Les premières constituent un ensemble d'informations, de données et de savoirs. Elles sont facilement accessibles. On peut les trouver dans des logiciels, des documents, des rapports, des livres, etc. Elles sont transmissibles et transférables car elles sont retranscrites, codifiées et formalisées (Ermine, 2000, 2008 ; Lamari, 2010). En effet, Grimand (2000) souligne que « *la connaissance explicite est usuellement présentée comme une connaissance pouvant être aisément articulée, comprise et partagée sans interaction, indépendamment de la présence d'un sujet connaissant* » (*Ibidem*, p.49). L'auteur ajoute que la connaissance explicite « *peut être stockée, codifiée et réutilisée quand nécessaire* » (Grimand, 2003, p.50).

Les seconds constituent un ensemble de savoir-faire, d'expériences et de compétences construites par l'exercice et la pratique régulière. Elles sont propres à l'individu et difficilement transmissibles (Nonaka et Takeuch, 1995 ; Lateurtre-Zinoun, 2012). D'ailleurs,

« *ce sont sa qualité personnelle, sa dimension de conceptualisation, les difficultés de sa verbalisation qui fondent la spécificité de la connaissance tacite* » (Grimand, 2000, p.50). Pour Alonderiene *et al.* (2006), les connaissances tacites se transmettent à travers un apprentissage informel. Cela exige la modélisation des connaissances tacites. En effet, selon Ermine (2000), la modélisation des connaissances tacites correspond à les convertir en connaissances explicites et, par la suite, les rassembler dans un modèle conceptuel. Pour ce même auteur, les connaissances tacites peuvent être partagées grâce à des outils de gestion des connaissances, notamment les NTIC (Nouvelles Technologies d'Information et de Communications), lesquelles facilitent le partage des connaissances (ex : intranet). De plus, les nouvelles méthodes organisationnelles du travail, comme le compagnonnage ou le tutorat (Laport, 2015 ; Lazykoff, 2018 ; Ulmann, 2018 ; Gabaut *et al.*, 2021), représentent un outil de partage des connaissances tacites (Ermine, 2000).

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons une distinction entre les connaissances explicites et tacites, proposée par Ballay (2002).

	Connaissance explicite	**Connaissance tacite**
Enjeux	Fonction normative de la connaissance : prescrire et orienter les comportements, structurer les jeux d'acteurs, capitaliser et diffuser la connaissance.	Fonction herméneutique de la connaissance : interpréter la connaissance, la situer dans son contexte, donner du sens à l'action, créer, transférer la connaissance.
Propriétés intrinsèques	Haut degré de formalisation, connaissances générales, codifiées, traçabilité et transférabilité élevées.	Faible degré de formalisation, connaissances locales, contextualitées, traçabilité et transférabilité compliquées.
Formes dominantes	Savoir, information, concepts, documents, écrit.	Expérience, savoir-faire, mémoire, oral.
Illustrations	Bases de données, catalogues produits, manuels de spécifications techniques, procédures qualité, notes de service, tableaux de bord, cahiers des charges, etc.	Habiletés manuelles et intellectuelles, tours de mains, secrets de métiers, intuitions, etc.
Dispositifs organisationnels associés	Hiérarchie, structures.	Réseaux, groupes.
Références	Connaissance articulée (Hedlund, 1994). Connaissance explicite (Nonaka, 1994). Savoir déclaratif (Kogut et Zander,	Connaissance inarticulée, implicite (Spender, 1996). Know-How (Kogut et Zander, 1992). Connaissance procédurale.

	1992).	

Tableau 13 : Distinction entre connaissance tacite et explicite (Grimand, 2003, p.50)

De plus, les travaux de Nonaka et Takeuchi (1995) permettent d'identifier deux types de connaissances, à savoir : les connaissances individuelles et les connaissances collectives.
Les premières représentent des connaissances propres à l'individu. Elles sont acquises et développées par l'échange interpersonnel, la formation et l'expérience. Elles facilitent la réalisation des activités (au travail) et permettent de développer des solutions en cas de problèmes et ce, dans un contexte précis.
Tandis que les deuxièmes représentent une combinaison des connaissances individuelles mises en place lors d'un travail collectif. Elles sont d'ores et déjà propres au groupe. La production de ce type de connaissances se passe à travers le partage des connaissances individuelles. De plus, le stockage des connaissances collectives passe par un système de gestion des connaissances (ou « *Knowledge Management System* »).

En résumé, nous présentons dans le tableau ci-dessous une classification des connaissances identifiées.

Typologies de connaissance	Auteurs
Les connaissances déclaratives Les connaissances procédurales Les connaissances conditionnelles	Anderson (1983), Georges (1988), Tardif (1992), Désilets (1997), Altet (2001), Bourgeois et Nizet (2005) et Allègre (2021)
Les connaissances tacites Les connaissances explicites	Polyani (1966), Nonaka (1994), Reix (1995, 2001), Grimand (2000), Cazal et Dietrich (2003), Catinaud (2015) et Barrette (2022)
Les connaissances individuelles Les connaissances collectives Les connaissances organisationnelles	Nonaka et Takeuchi (1995), Grimand (2000), Bourrier (2017), Gréselle *et al.* (2018), Grosjean (2022)

Tableau 14 : Récapitulatif des différentes typologies de connaissance

Dans le point suivant, nous présentons des éléments de cadrage théorique du transfert des connaissances.

1.2. Transfert des connaissances : de quoi parle-t-on ?

Considéré comme un levier de compétitivité dans plusieurs travaux (en économie, politique publique et management stratégique), le transfert des connaissances représente un sujet de recherche ayant connu beaucoup d'intérêt et de développement durant ces dernières

décennies. Cela est dû à l'émergence de nouvelles méthodes d'organisation des activités au travail (comme le management par projets) (Paraponaris, 2015).

Dans ce point, nous exposons les différentes définitions du transfert des connaissances (1.2.1), les méthodes du transfert (1.2.2) ainsi que ses facilitateurs et ses mécanismes (1.2.3).

1.2.1. Définitions du transfert des connaissances

Plusieurs recherches mettent en lumière le transfert des connaissances. Teece (1998) le définit comme étant la capacité de reproduire des connaissances organisationnelles au sein d'une autre unité de travail (autre que la sienne). Il s'agit d'un transfert de connaissances organisationnelles vers l'extérieur, d'un contexte à un autre (Winter et Szulanki, 2001). D'autres auteurs évoquent plutôt que le transfert des connaissances est un processus dans lequel une unité (ex : département, groupe, division) est influencée par l'expérience d'une autre (Argote et Ingram, 2000). Pour Tardif (1992), le transfert des connaissances représente une démarche volontaire faite par les acteurs (transmetteurs et récepteurs). En effet, les connaissances sont produites de manière plus sociale et cognitive. Il s'agit d'une articulation entre le contexte, la compréhension et l'expérience (Argote et Ingram, 2000). Pour ces derniers, le transfert des connaissances consiste à partager les connaissances, mais aussi les mettre en œuvre dans des situations et contextes donnés ainsi que les utiliser dans d'autres contextes.

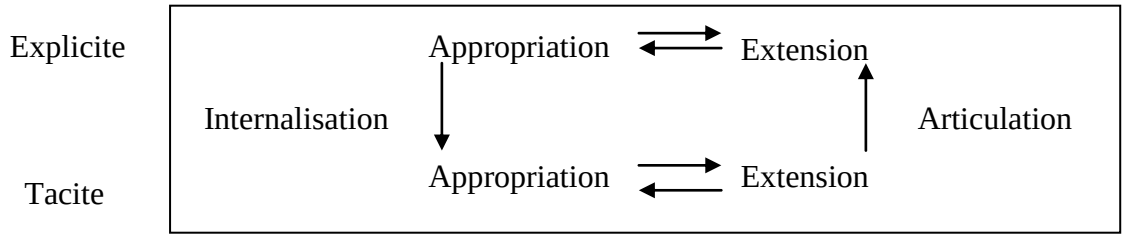
- **Approche par les modèles d'Hedlund (1994) et de Nonaka et Takeuchi (1997)**

Les travaux de Nonaka et Takeushi (1997) dévoilent que les modes de conversion des connaissances favorisent le transfert des connaissances. Les auteurs proposent quatre modes de conversion des connaissances sous le modèle SECI : Socialisation (de tacite en tacite), Externalisation (de tacite en explicite), Combinaison (d'explicite en explicite) et Internalisation (d'explicite en tacite). Ce modèle met en exergue la façon dont les connaissances individuelles se partagent et produisent des connaissances collectives et organisationnelles. De plus, il montre que les connaissances explicites et tacites (individuelles et collectives) se complètent dans le cadre du transfert et de la transmission. En effet, ce modèle s'adapte bien aux deux problématiques : transfert et transmission (Hulin, 2010). Le tableau ci-dessous présente les différents modes du modèle SECI de Nonaka et Takeuchi (1995).

Les modes	Les transformations	Définitions
Socialisation	De tacite en tacite	C'est le processus de production des connaissances tacites et du partage des expériences. Le transfert se passe par l'imitation et l'observation. La socialisation repose sur « *le simple fait d'être ensemble, de partager des moments et des idéaux* » (Peillon *et al.*, 2006, p.78) et se caractérise par la « *résistance à la codification* ». L'acquisition des connaissances tacites passe par la pratique et l'expérience.
Externalisation (extériorisation)	De tacite en explicite	C'est le processus d'explicitation des connaissances tacites. Il nécessite une articulation des connaissances tacites et une structuration. Elle permet le transfert des connaissances produites au sein de l'entreprise (ex : le règlement interne)
Combinaison	D'explicite en explicite	Elle consiste à rapprocher et combiner les connaissances explicites par les échanges lors des réunions ou les séminaires, à titre d'exemple. Les NTIC (Nouvelles Technologies d'Information et de Communication) favorisent les échanges et le partage des connaissances explicites
Internalisation (intériorisation)	D'explicite en tacite	Elle permet aux individus d'acquérir des connaissances propres au groupe. Elle se caractérise par l'interaction et l'échange avec les autres.

Tableau 15 : Les différents modes du modèle SECI (adapté de Nonaka et Takeuchi, 1995)

Quant à lui, Hedlund (1994) propose un autre modèle intégrant quatre modes de création et de transfert des connaissances. Il s'agit de l'articulation (les connaissances tacites deviennent des connaissances explicites), de l'internalisation (transformation des connaissances articulées en connaissances tacites à travers les routines organisationnelles), de l'extension (transfert des connaissances explicites ou tacites des individus vers l'organisation) et de l'appropriation (transfert des connaissances de l'organisation vers les individus). Le schéma ci-dessous illustre le modèle proposé par Hedlund (1994).



Source : Hedlund (1994)

Par ailleurs, Zander et Kogut (1995) considèrent les entreprises comme étant des communautés sociales utilisant leur système de codage partagés et leur structure relationnelle pour améliorer la communication et le transfert des compétences (« *skills* ») et des capacités (« *capabilities* »). Dans cet esprit, Tsoukas (1996) estime que les connaissances sont distribuées dans les organisations entre les individus d'une part, et entre les unités (groupes, division, département, etc.) d'autre part. En outre, en se référant à la théorie des connaissances (« *Knowledge-Based View* »), Kogut et Zander (1992) notent que la firme permet la création des connaissances. Ils ajoutent que la firme favorise le transfert et le partage de ces connaissances des pairs et des groupes au sein de l'organisation. *A contrario*, Grant (1996) considère que la création des connaissances se passe au niveau individuel. Il ajoute que le rôle de la firme se situe dans le stockage et le transfert des connaissances à travers les routines : « *Les entreprises existent en tant qu'institution de production de biens et de services parce qu'elles peuvent créer des conditions dans les quelles de multiples individus peuvent intégrer leurs connaissances spécialisées* » (notre propre traduction) (Grant, 1996, p.112).

- **Les différents types du transfert des connaissances**

Les écrits de Witt *et al.* (2007) sur le transfert des connaissances permettent d'identifier deux types de transfert. Il s'agit du transfert direct et du transfert indirect des connaissances. Le premier permet le transfert des connaissances sans avoir recours à un intermédiaire à travers les outils de communication : la parole, à titre d'exemple et le second permet le transfert des connaissances à travers des supports comme l'intranet. Dans cet esprit, Becker et Knudsen (2003) estiment que quel que soit le type du transfert, les connaissances doivent être partagées et surtout utilisées par le récepteur. C'est ce qui donne du sens au transfert des connaissances. Dans la continuité, Davenport et Prusak (1998) avancent deux actions principales du transfert, à savoir : l'émission (à une équipe ou un groupe de personnes potentielles) et l'absorption (s'approprier les connaissances acquises).

L'analyse de la littérature dévoile encore deux autres types de transfert des connaissances dans les organisations, à savoir : transfert intra-organisationnel et transfert inter-organisationnel (Argote et Ingram, 2000).

Le transfert intra-organisationnel des connaissances est un transfert qui se passe entre les différentes unités de la même organisation. Il s'agit du déplacement des connaissances d'une unité (individu, groupe, division, département, etc.) à une autre unité et de la modification des connaissances acquises (transférées). Cela implique désormais un apprentissage et peut se

faire par la formation, à tire d'exemple (Argote et Ingram, 2000). C'est un transfert en interne permettant de simplifier la coordination. Cela se passe par la définition d'une base commune de connaissances (des savoirs) permettant ainsi la valorisation de celles-ci (Nonaka, 1994).
Le transfert intra-organisationnel des connaissances se fait selon plusieurs étapes. Les travaux de Kogut et Zander (1995) et de Szulanki (2000) nous renseignent sur ces étapes. Il s'agit de :

- l'**initiation** : il s'agit des événements conduisant au transfert ;
- l'**implantation** : il s'agit du déplacement des connaissances vers le récepteur. Cette étape représente la prise de la décision du transfert ;
- l'**accès** : il s'agit de l'appropriation et l'utilisation des connaissances transférées par le récepteur ;
- l'**intégration** : l'utilisation autonome des connaissances par le récepteur conduit à des résultats favorables.

Tandis que le transfert inter-organisationnel des connaissances consiste en un transfert et un apprentissage entre différentes organisations (Prevot, 2006). L'auteur estime que les liens formels entre les organisations facilitent l'apprentissage. C'est ce que Levitt et March (1988) nomment « *écologie d'apprentissage* ». Les travaux de Prevot (2006) permettent d'identifier plusieurs cas de figure du transfert inter-organisationnel des connaissances. Nous citons à titre d'exemple le transfert dans les alliances (Tsang, 1999), le transfert dans la joint venture (Inkpen et Dinur, 1998 B ; Beamish et Berdrow, 2003) ou les réseaux d'apprentissage (Ingham, 1994 ; Knudsen, 2007).

Pour conclure, nous constatons que les écrits sur le transfert des connaissances (intra ou inter-organisationnel) sont majoritairement des travaux en management stratégique. En effet, « *de nombreux auteurs tendent à faire du transfert de connaissances au sein de la firme l'élément fondamental d'explication de l'existence même de la firme.* » (Prevot, 2006, p.2). De plus, nous retenons que les entreprises ont recours au transfert des connaissances pour des raisons plus stratégique (performance, avantage concurrentiel, etc.) : « *nombreuses sont les recherches portant sur les relations inter-organisationnelles qui se réfèrent au transfert des connaissances comme problématiques centrales* » (Prevot, 2006, p.2). Néanmoins, rappelons encore une fois que notre thèse porte sur les compétences individuelles (niveau micro) d'une part et sur la transmission intergénérationnelle en situation de travail d'autre part. En outre, nous soulignons que la connaissance est une dimension de la compétence et que le transfert intra-organisationnel des connaissances représente l'un des processus fondamentaux du

« *Knowledge Management* » (ou management des connaissances). A ce titre, nous pourrons souligner la légitimité du lien entre le management des connaissances et le management des compétences.

Dans le point suivant, nous présenterons les différentes méthodes du transfert des connaissances.

1.2.2. Les différentes méthodes du transfert des connaissances

En ce qui concerne le transfert des connaissances, nous retenons que ce concept se situe au centre de la gestion des connaissances dans l'organisation (Corbel et Simoni, 2012 ; Nogues et Tremblay, 2019). Ce processus permet la valorisation des connaissances des plus expérimentés (Nonaka, 1994). Cela permet la création de nouvelles connaissances et le développement des anciennes. En revanche, la réussite du transfert impose l'engagement et l'implication des deux acteurs : transmetteur et récepteur. En d'autres termes, la réussite du transfert des connaissances demande de la motivation pour transférer (ses propres connaissances) et pour apprendre de nouvelles connaissances. Il faut posséder une capacité d'apprentissage et de compréhension. De plus, il faut éviter toutes les tensions qui peuvent provoquer des conflits (Szulancki, 1996).

En ce sens, la littérature dévoile un ensemble de méthodes permettant de faciliter le transfert des connaissances (Poitou, 1996 ; Dieng *et al.*, 2000 ; Aries *et al.*, 2008 ; Kane *et al.*, 2005 ; Paraponaris et Simoni, 2006) :

- la **méthode de l'Analyse Autonome des Activités** (Poitou, 1996) : la méthode 3A repose sur l'utilisation des outils et des machines mises à disposition pour apprendre. L'apprentissage peut se faire à travers l'observation ou l'accompagnement d'une personne plus expérimentée. Cette méthode permet à l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances et d'apprendre à exercer des activités (réaliser des tâches) en s'appuyant sur l'observation et la mémorisation. Suite à cet apprentissage, l'apprenant doit exécuter ces tâches tout en étant sous la surveillance de l'expérimenté (ex : formateur) pour que ce dernier puisse valider le transfert des connaissances et donc l'apprentissage ;
- la **méthode MASK** ou **Méthode d'Analyse de Structuration des Connaissances** (Ermine, 2007 ; Aries *et al.*, 2008) : cette méthode facilite le transfert des connaissances entre les individus à travers l'insertion des nouveaux acteurs et la modélisation des connaissances. Par conséquent, elle promeut la création d'un patrimoine de

connaissance. Cette méthode permet la transformation des connaissances (explicites ou tacites) dont dispose l'individu en connaissances explicites facilement accessibles par d'autres personnes ;

- les **programmes de rotation du personnel** (Bender et Fish, 2000 ; Kane *et al.,* 2005) : elles représentent l'une des méthodes fondamentales permettant d'assurer le transfert des connaissances entre les groupes. La rotation du personnel permet le partage des routines de production entre les groupes ;
- autres **méthodes de diffusion et de transfert des connaissances** (Paraponaris et Simoni, 2006) : ces auteurs identifient un ensemble d'outils de gestion des connaissances (*cf.* 1.2.3) ainsi que des méthodes permettant la diffusion et le transfert des connaissances. Il s'agit des communautés sociales (de pratiques) (*cf.* 1.2.3) et des espaces de transfert de du partage des connaissances appelées « *Ba* » (Nonaka et Konno, 1998), des livrets de connaissances et des mémoires de projets. Ces outils permettent d'accumuler des ressources cognitives et de les mettre à disposition des personnes souhaitant les consulter. Ce sujet sera encore développé dans le point suivant.

Pour conclure, nous retenons que le transfert des connaissances représente un élément primordial de la gestion des connaissances (« *Knowledge Management* »). C'est un processus qui nécessite beaucoup d'engagement de la part des acteurs (transmetteurs et récepteurs) et une organisation claire de la part de l'entreprise. L'objectif est, entre autres, de favoriser l'avantage compétitif, de développer et d'améliorer la productivité, d'exploiter les connaissances existantes et d'en développer de nouvelles, d'améliorer la qualité du travail, d'encourager les collaborateurs et de les fidéliser.

Dans le point suivant, nous mettrons en lumière les facilitateurs du transfert des connaissances.

1.2.3. Les facilitateurs du transfert des connaissances

Dans ce point, nous mettons en exergue les différents facilitateurs identifiés dans la littérature sur le transfert des connaissances.

A notre connaissance, rares sont les auteurs qui se sont intéressés à l'identification des facilitateurs du transfert des connaissances. En nous appuyant sur la littérature, nous avons identifié un ensemble d'éléments fondamentaux que nous présentons ci-dessous.

- La **qualité des relations** : Simoni (2012) souligne que la qualité des relations promeut le partage et la création des connaissances. En effet, cinq comportements semblent être importants : courage, confiance mutuelle, indulgence par rapport aux jugements, empathie et aide véritable. La qualité des relations repose sur le niveau d'existence de ces caractéristiques (du « *Low-care relationship* » au « *High-care relationship* »). Pour Tarondeau (2003), les relations de confiance entre individus (transmetteurs et récepteurs) favorisent le transfert des connaissances tacites. Il ajoute que la réussite du transfert des connaissances dépend partiellement de la qualité de la relation entre le transmetteur et le récepteur.

- Les **caractéristiques des connaissances transférées** : pour Arrègle (1995), les caractéristiques de la connaissance jouent un rôle primordial au niveau de la facilitation du transfert des connaissances. En effet, une connaissance explicite (simple, articulée, indépendante, observable en action, etc.) est plus facile à transférer qu'une connaissance tacite (complexe, non enseignable, etc.). D'ailleurs, ce caractère tacite des connaissances impacte la vitesse de leur transfert (Rogers, 1982). Quant à eux, Zander et Kogut (1995) soulignent que le transfert des connaissances dépend de la possibilité d'enseigner les connaissances et de leur capacité à être codifiées. En nous référant aux travaux de Von Hippel (1994), nous avons dégagé un nouveau caractère (de connaissance) impactant le transfert des connaissances. Il s'agit du « *Knowledge Stickiness* » (Viscosité des connaissances). En d'autres termes, l'absence d'un « *cadre de référence commun* » entre le transmetteur et le récepteur rend la réception des connaissances plus difficile. Pour Simonin (1999), c'est l'ambigüité des connaissances qui impacte le transfert des connaissances. A ce titre, l'auteur identifie sept variables pour définir l'ambigüité des connaissances. Il s'agit du caractère tacite des connaissances transférées, la complexité des connaissances et leur spécificité, l'expérience (utilisation des connaissances), la distance culturelle et organisationnelle, et la protection du partenaire (« *partner protectiveness* »). Toutefois, nous constatons que seulement trois variables entre des sept citées sont propres à la nature des connaissances.

- Le**s caractéristiques des acteurs** : parmi les différentes caractéristiques des acteurs impactant le transfert des connaissances, les auteurs nous renseignent sur la motivation et la fiabilité du transmetteur des connaissances (Szulanki, 1996 ; Gupta et Govindarajan, 2000) ainsi que sur la motivation du récepteur des connaissances, sa

capacité à en recevoir et à en assimiler de nouvelles (Cohen et Levinthal, 1990 ; Kogut et Zander, 1993 ; Szulanki, 1996 ; Gupta et Govindarajan, 2000).

- Les **caractéristiques contextuelles** : à ce sujet, la littérature distingue deux types de caractéristiques contextuelles, à savoir facteurs endogènes et facteurs exogènes. Les premiers sont relatif au contexte interne de l'entreprise, notamment la stratégie (Porter, 1990 ; Barlett et Ghosha, 1998 ; Kidger, 2002), la structure organisationnelle (Kidger, 2002 ; Dowling et Welsh, 2005) et la culture organisationnelle (Kedia et Bhagat, 1988 ; Senge, 1990 ; O'Reilly *et al.*, 1991). Les seconds quant à eux représentent l'environnement général de l'entreprise. En d'autres termes, il s'agit de la culture nationale (Hofstede, 1984 ; Kedia et Bhagat, 1988), du profil institutionnel du pays (Kostava, 1999) et des paramètres économiques (Inkpen et Dinur, 1998).

- L'**identification des personnes potentielles** : l'identification des personnes potentielles joue un rôle fondamental au niveau du transfert des connaissances. Il s'agit des personnes qui disposent des compétences et peuvent les transmettre. Ces personnes doivent intégrer des collectifs pour faciliter le transfert. En effet, Tarondeau (2003) estime que cet élément doit être au cœur des préoccupations des entreprises.

- Les **Nouvelles Technologies d'Information et de Communication (NTIC)** : sur ce point, la littérature dévoile que l'utilisation des outils technologiques et informatiques facilite le transfert et la gestion des connaissances. D'ailleurs, Swan *et al.* (2000) soulignent que la majorité des écrits sur la gestion des connaissances sont des travaux issus des recherches sur l'utilisation des systèmes d'information. Ils ajoutent que la moitié de ces travaux sont publiés dans des revues spécialisées en gestion des nouvelles technologies d'information et de communication, et en informatique. Parmi les outils identifiés dans la littérature (Zack, 1999 ; Alavi et Tiwan, 2003 ; Vallejo *et al.*, 2014 ; Montargot et Duyck, 2017 ; Ruiller *et al.*, 2017), nous citons à titre d'exemple : les entrepôts de donnés (« *data warehouse* »), les fichiers électroniques, les systèmes de support à la collaboration (« *Collaborative support systems* »), les vidéoconférences, les forums de discussion, les conversations en ligne, la messagerie instantanée, le réseau social numérique d'entreprise.

- Les **outils du transfert** : en nous fondant sur les travaux de plusieurs chercheurs tels que Almeida et Grant, 1998 ; Weber *et al.*, 2019, nous présentons un ensemble d'outils

permettant le transfert des connaissances entre autres : les groupes de discussion ou de spécialistes, les rapports écrits, les cours et les séminaires, les rencontres « *face to face* », les e-mails, réalité virtuelle, etc. Nous complétons cette liste par les outils identifiés par Makhija et Ganesh (1997). Ces derniers ont identifié comme outils : les rituels, les réunions, les groupements structurels, les équipes de travail, etc. Quant à eux, Rebetisch et Ferretti (1995) déterminent quatre outils. Il s'agit des activités de groupe, des envois des personnels, des communications personnelles et des communications impersonnelles.

- L'**existence des communautés professionnelles** : sur ce point, Prax (2005) détermine plusieurs moyens permettant de favoriser le partage des connaissances. Il s'agit des réseaux d'experts, des réunions de capitalisation, du compagnonnage et de la mobilité. En outre, les travaux de Boughzala (2007) mettent en lumière l'importance des communautés professionnelles et leur valeur au sein des entreprises. L'auteur estime que les communautés professionnelles représentent un lieu de création, de partage et de transfert des connaissances. De plus, elles contribuent à la gestion des connaissances de l'entreprise aussi bien qu'à sa croissance et sa performance. Dans son chapitre d'ouvrage collectif codirigé avec Ermine (2007), Boughzala (2007) propose des typologies de classification des communautés professionnelles.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les typologies de communautés proposées par Boughzala (2007).

Référence	Critère de classification	Type de communautés
Hagel et Armstrong (1997)	Les besoins humaines de base	Communauté d'intérêt Communauté de rapport Communauté d'imagination Communauté de transaction
Carver (1999)	(Non mentionné)	Communauté d'intérêt Communauté de rapport Communauté de divertissement Communauté de commerce
Club Gestion des connaissances Ermine et Laude (2000)	Le patrimoine des connaissances	Communauté de savoir (communauté d'intérêt, communauté de pratique, communauté de métier, ...)
Bressler (2000)	La motivation	Communauté de but Communauté de pratique Communauté de circonstances Communauté d'intérêt

Levan (2003)	Modalité de constitution, d'animation et de duré de vie	Communauté de pratique (communauté d'intérêt ou communauté d'apprentissage) Groupes de projets (communauté de projet)
Michinov (2003)	Contexte d'émergence	Communauté d'intérêt Communauté de projet/ finalisée Communauté d'apprentissage Communauté de pratique
Parot, Sebal, Talhi et Monin (2004)	La dimension humaine et les flux de connaissances	Communauté d'intérêt Communauté de pratique Groupe projet

Tableau 16 : Les différentes typologies de communautés (Boughzala, 2007, p.174)

Dans la continuité, nous soulignons que des recherches récentes ont portée sur les communautés professionnelles et notamment, les communautés de pratique. En effet, la majorité des travaux récents porte sur ce type de communautés. Bouchez (2018) s'est intéressé aux communautés de pratiques pilotées. La recherche de Houtekier *et al*. (2022) a porté sur l'évaluation d'une communauté de pratique. Alors que Wei (2022), il s'est intéressé à l'analyse d'une communauté de pratique en réalisant une étude cas. Nous constatons que ces communautés constituent un outil de transfert des connaissances entre pairs.

Par ailleurs, les théories de gestion des connaissances (« *Knowledge Management* ») « *considèrent, de façon plus ou moins implicite, la connaissance comme une information dont l'efficacité repose sur son partage et sa circulation* » (Lefebvre *et al.,* 2003, p.3). De ce fait, la connaissance ne doit pas être enfermée dans un système informatisé ou encore dans la tête du transmetteur. Elle doit être transférée et utilisée. Au-delà des outils facilitant le transfert des connaissances, l'analyse de la littérature permet de mettre en lumière des outils de gestion des connaissances. Il s'agit d'un ensemble d'outils permettant la création, la codification et le transfert des connaissances (Ruggles, 2009). Ces outils sont exhaustivement consacrés à la connaissance (Blamisse, 2004). Nous citons à tire d'exemple : les outils de veille, les intranets, les forums, les bases de connaissances, la gestion électronique des documents. Un outil de gestion des connaissances n'est pas rationnel en soi. C'est sa relation avec l'utilisateur qui lui donne du sens : « *L'outil n'a d'impact que par son inscription dans l'activité humaine* » (Grimand, 2006, p.155).

Dans leur article portant sur les systèmes de gestion des connaissances, Karrad *et al*. (2020) notent que les outils de gestion des connaissances explicites (les documents) aident à l'identification des types des connaissances qui sont disponibles en entreprise et celles qui manquent. Par conséquent, ces outils vont permettre une classification des connaissances disponibles pour les destinataires finaux. Cet article nous renseigne également sur les fonctionnalités d'un système de gestion des connaissances et ses composants technologies. La figure ci-dessous illustre ceux-ci.

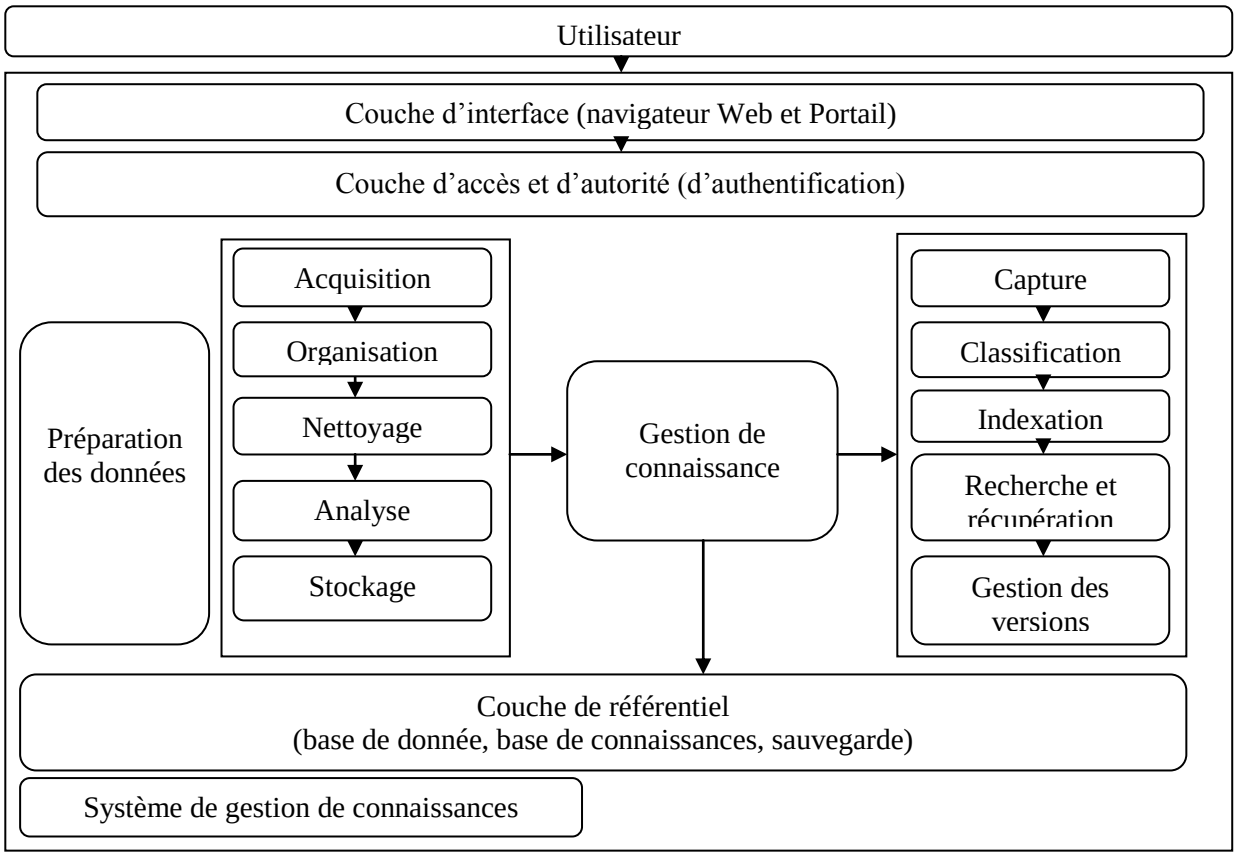


Figure 4 : Les fonctionnalités et les composantes technologiques du système de gestion des connaissances (Karrad et al., 2020, p.6)

Pour conclure, nous soulignons que le but de cette section est de clarifier l'ambigüité terminologique qui touche les concepts : compétences versus connaissances et transfert versus transmission. Ainsi, nous avons mis au point le contexte théorique du transfert des connaissances afin de clarifier cette ambigüité et mieux structurer notre travail de recherche. Dans cette thèse de doctorat, nous utiliserons le terme transmission au lieu du terme transfert.

Dans la prochaine section, nous présenterons une grille de lecture de la transmission des compétences individuelles.

Section 2 : La transmission des compétences dans les organisations

La transmission professionnelle constitue « *un ensemble d'échanges à propos des pratiques professionnelles, au cours de la réalisation du travail, entre des individus aux parcours, expériences et anciennetés divers, échanges marqués par les asymétries que cette diversité implique entre ces individus* » (Thebault, 2013, p.112). Ainsi, l'auteur souligne que la transmission professionnelle mobilise plusieurs acteurs (de différentes expériences et anciennetés). Elle se réalise au cours d'une activité de travail et permet d'échanger autour des pratiques professionnelles : des savoir-faire (Loufrani-Fedida et Saint-Germes, 2013). A ce titre, les apprentissages informels favorisent la transmission des pratiques techniques (Chaker, 2012). Les échanges collectifs, en situation de travail, sur les pratiques techniques ou professionnelles permettent aux individus (aux anciennetés et parcours divers) d'acquérir de nouvelles compétences et d'apprendre mutuellement.

Notre recherche doctorale porte sur la transmission des compétences individuelles. De ce fait, il semble être opportun de mettre en exergue le terme de transmission des compétences afin de mieux cerner notre problématique de recherche. Dès lors, nous présentons d'abord une grille de lecture sur ce qu'est la transmission des compétences (2.1). Ensuite, nous exposons les différents enjeux de la transmission des compétences pour l'entreprise (2.2). Enfin, nous questionnons les outils et les dispositifs de transmission des compétences (2.3).

2.1. Transmission des compétences : de quoi parle-t-on ?

La transmission des compétences représente pour la plupart des entreprises une question très complexe (Marsaudon, 2014). Du fait de plusieurs éléments, cette question peut émerger au sein des entreprises. A ce sujet, Astier *et al.* (2006) évoquent : « *l'innovation technologique, la réorganisation de la production, l'évolution des produits et des marchés, les exigences de gestion des ressources humaines notamment, la mobilité des opérateurs ou des caractéristiques de la population professionnelle, appréhendée de plus en plus fréquemment sous l'angle du vieillissement* » (*Ibidem,* p.67).

Les démarches de transmission des compétences intègrent le fait que le responsable (représentant) de la fonction ressources humaines garantit « *l'efficacité* » du processus de transmission. Pour sa part, le manager doit s'assurer de la mise en place de la transmission Marsaudon (2014). L'auteure souligne que le manager opérationnel, à l'aide du responsable

RH, identifie les critères de sélection permettant de repérer les personnes potentielles (transmetteurs et récepteurs). En parallèle, la transmission des compétences nécessite la participation de tous les acteurs (transmetteurs et récepteurs) quel que soit leur ancienneté : « *Dans les démarches de transmission réussies, le receveur n'est pas forcément le dernier embauché, il est au contraire déjà expérimenté* » (Marsaudon, 2014, p.128). En ce sens, le transmetteur doit disposer de certaines compétences pour pouvoir transmettre (ses compétences). A ce sujet, Astier *et al.* (2006) identifient les compétences suivantes : la maîtrise du sujet de la transmission (compétences, connaissances, savoir-faire, etc.), la maîtrise des compétences d'animation et/ ou des compétences pédagogiques, la mise à disposition des ressources et des moyens nécessaires facilitant la transmission (ex : le temps, les outils, etc.), la perception des objectifs de l'action, des enjeux et du processus mis en place. Parallèlement, l'acquisition des compétences nécessite également la détention de certaines compétences. A ce titre, Astier *et al.* (2006) identifient les compétences suivantes : la perception des différents éléments des situations de transmission des compétences (construites à cette intention), la situation de ces éléments et leur lien à d'autres éléments, la compréhension et l'articulation de ces éléments à des connaissances et des situations connues, l'élaboration des liens entre les différentes situations, l'interprétation pour s'assurer de la réalisation des tâches, l'adaptation des éléments de la situation de transmission (des compétences) à d'autres situations.

En nous appuyant sur la littérature, nous retenons que l'objet des dispositifs de transmission des compétences est leur acquisition par les récepteurs (apprenants). Cette acquisition requiert la détention de certaines compétences. Ces dernières nécessitent un développement sur des registres différents (Lateurtre-Zinoun, 2012). Il s'agit de :

- la perception des « *éléments singuliers* » de situations destinées à la transmission des compétences ;
- l'attribution d'une signification aux situations de transmission des compétences et le fait de les situer ;
- l'élaboration de liens entre différentes situations de transmission des compétences.

Dans le même ordre d'idées, la contribution d'Astier *et al.* (2006) sur les situations de transmission des compétences nous renseigne sur trois caractéristiques :

- ce sont les prescriptions sur le **travail** (ex : les bonnes pratiques) qui sont d'abord transmises ;

- les **savoirs** sont également transmis. Leur pertinence et leur légitimité dépendent des situations concernées ;
- les **contextes de transmission** diffèrent des situations de travail. Ils sont limités dans le temps et dans l'espace.

Bien que la littérature sur les niveaux des compétences dévoile trois niveaux principaux (compétences individuelles, collectives et organisationnelles), Wittorski (1997) fait émerger un autre niveau de compétences : les compétences partagées. Ces dernières représentent le partage des compétences individuelles (dans un groupe d'individus) dans un contexte social précis et spécifique. A ce sujet, Hulin (2008) estime qu'il s'agit « *d'un processus à l'intersection de trois champs : le parcours de socialisation, l'expérience professionnelle et la formation* » (Hulin, 2008, p.6).

Dans la continuité, Dreyfus et Dreyfus (2005) dévoilent que la transmission des compétences se fait dans le cadre d'une activité. Ce processus nécessite l'engagement des deux acteurs. De plus, Dreyfus et Dreyfus (2005) identifient un modèle de cinq phases dans le développement professionnel. Ces phases (ou étapes) permettent de mieux comprendre la transmission des compétences et l'acquisition de l'expertise. En effet, la transmission des compétences favorise le développement d'un individu (passage du niveau de novice à celui de l'expert). Ces étapes se présentent comme suit :

- **Etape 1** : « *Novice* », l'individu apprend et commence à développer une compréhension par l'exercice et la pratique. Il est accompagné par un enseignant.
- **Etape 2** : « *Advanced beginner* » (débutant avancé), l'individu acquiert de l'expérience et commence à connaître des aspects situationnels. Il suit des instructions et des exemples.
- **Etape 3** : « *Competence* », l'individu apprend, à travers l'instruction ou l'expérience, pour atteindre la compétence. Il fait toujours des erreurs mais il a la possibilité de reconnaître plusieurs éléments pertinents dans des situations. Ainsi, il apprend à se limiter à certaines caractéristiques et aspects pertinents.
- **Etape 4** : « *Proficiency* » (compétence), l'action devient moins stressante et plus facile. L'individu connaît ce qu'il faut faire, voit les objectifs et les résultats mais ne sait pas comment les atteindre.

- **Etape 5** : « *Expertise* » (exécutant compétent), l'individu voit ce qu'il faut faire et décide comment le faire. A ce stade, il sait comment atteindre les objectifs et peut distinguer les différentes situations similaires.

De plus, en reposant sa recherche sur la didactique professionnelle et la théorie de l'activité, Meier (2018) met en exergue la transmission des compétences en situations de travail. Il souligne le rôle important que joue l'artefact médiateur dans l'activité professionnelle. Il s'agit de rendre possible et de faciliter la transmission des compétences, et de donner du sens à son activité. Le chercheur note que le fait de travailler ensemble permet de favoriser les échanges, de donner des explications à l'apprenant, de se corriger et de reconsidérer la compréhension, ce qui permet de promouvoir la transformation des connaissances et l'apprentissage. Il s'agit notamment de la « *bonne manière de procéder* » et du « *savoir technique et pratique* » issus de l'expérience du terrain. Toutefois, le chercheur ajoute que la coexistence d'une situation de travail et d'une situation d'apprentissage fait naître des « *hoquets* » et des « *soubresauts* » dans l'activité professionnelle car il s'agit de produire et de former au même temps. Ce qui nécessite la structuration des situations d'apprentissage à travers, entre autres, l'évaluation et la formation des tuteurs.

Dans le point suivant, nous présenterons les différents enjeux de la transmission des compétences.

2.2. Les enjeux de la transmission des compétences

L'une des particularités de notre travail doctoral est que nous nous intéressons à l'apprentissage intergénérationnel (*cf.* chapitre 3, section 2) et que nous intégrons le concept de l'intergénérationnel dans notre recherche. Lorsqu'on s'intéresse à la transmission intergénérationnelle, certains chercheurs en sciences de gestion comme Colin et Grasser (2009) évoquent le terme « *apprentissage par seniorisation* ». En effet, grâce à l'expérience dont disposent les seniors, ces derniers deviennent en mesure de transmettre des valeurs et la culture de l'entreprise aux plus jeunes (moins expérimentés) (Duyck et Guérin, 2008). Parallèlement, cette transmission peut, dans certaines situations, être inversée. En effet, « *chacun peut être alternativement enseignant et enseigné »* (Dubois, 1995, p.75). A ce sujet,

Masingue[4] (2009) souligne que l'apprenant peut être un senior et qu'un expert (transmetteur) peut être un jeune.

Dans le même ordre d'idée, notons qu'en GRH, l'enjeu générationnel représente désormais un élément stratégique et devient un enjeu majeur (Walker, 2005). De plus, « *l'enjeu de la transmission des compétences et du métier peut constituer une véritable stratégie RH pour les organisations* » (Dreyfuss et Pijoan, 2015, p.46) notamment, pour les entreprises, lesquelles sont confrontées aux changements et évolutions démographiques et du travail (Thébault *et al.*, 2014). Toujours à partir des travaux de ces derniers auteurs, nous identifions plusieurs enjeux de la transmission. Il s'agit de favoriser l'emploi des jeunes (en particulier), de conserver les connaissances stratégiques au sein de l'entreprise, de découvrir le métier au quotidien par les jeunes et les plus âgés (les novices et les plus anciens), d'avoir la volonté et la capacité à se renouveler (collectif et entreprise). Dans la continuité, Jolivet et Thébault (2014) complètent cette liste et ajoutent d'autres enjeux de la transmission. Il s'agit de la coopération intergénérationnelle, de l'intégration des jeunes, du maintien des seniors dans l'emploi, du maintien de la compétitivité et de la performance des entreprises, du profit des situations de travail pour se former. *De facto,* tous ces enjeux concernent plus spécifiquement les jeunes et les seniors.

Enfin, la contribution d'Astier *et al.* (2006) et de Conjard *et al.* (2006) sur l'acquisition et la transmission des compétences nous renseigne sur quatre types d'enjeux, à savoir :

- des **enjeux d'intégration** : il s'agit de la prise en charge des nouveaux salariés (de tous âges) afin de les préparer aux exigences du travail (des situations professionnelles) ;
- des **enjeux d'adaptation** : il s'agit d'adaptation au changement à travers la préparation des salariés (ex : renouvellement des compétences) ;
- des **enjeux de mobilité ou de parcours** : il s'agit de préparer les salariés aux nouvelles fonctions en les accompagnant. Que ce soit pour des mobilités en interne ou en externe ;
- des **enjeux de coopération ou de transfert intergénérationnel** : ces enjeux sont liés aux problématiques et changements démographiques dans l'entreprise.

Dans le point suivant, nous questionnerons les outils de gestion de la transmission des compétences.

[4] Masingue, B. (2009). Seniors tuteurs: comment faire mieux? Rapport au Secrétaire d'Etat chargé de l'Emploi

2.3. Les outils et dispositifs de transmission des compétences

Après avoir présenté ce qu'est la transmission des compétences et exposé ses différents enjeux, il n'est pas anodin de déterminer les différents outils et dispositifs de transmission des compétences. D'ailleurs, lorsqu'on évoque le sujet de la transmission des compétences, on constate un manque de références (recherches scientifiques) sur le sujet en tant que tel, notamment en sciences de gestion. Notons que la majorité des travaux de recherche portent, entre autres, sur les outils et les dispositifs permettant la transmission des compétences (Conjard *et al.* 2006 ; Hulin, 2010 ; Kloetzer, 2015 ; Meier, 2018). Ces outils sont souvent orientés vers l'individu et moins centrés sur la situation ou le contexte du travail. Nous citons à titre d'exemple le tutorat (Hulin, 2008 ; Hulin, 2010 ; Benraiss-Noilles, 2014 ; Gabault *et al.,* 2021) et le compagnonnage (Courault *et al.,* 2004 ; Le Roux, 2006 ; Fredy-Planchot, 2007 ; Hulin, 2011). Ces derniers sont considérés également comme des méthodes de transmission des compétences (*cf.* section 1 du chapitre 3).

Une recherche récente menée par Lambert *et al.* (2021) expose un ensemble d'outils de transmission des compétences, à savoir : le référentiel de formation, les programmes de formation, les contenus de formation, la formathèque, l'évaluation des compétences, les formations de formateurs, les places école. Les auteurs notent que, malgré les différents changements (recrutements, départs, mobilités), ces outils de gestion permettent le maintien des compétences et l'adaptation de celles-ci aux évolutions du contexte « *réglementaire*». C'est-à-dire que les compétences évoluent selon les attentes.

Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des outils identifiés par les auteurs :

L'outil	Présentation
Référentiel de formation	C'est « *un catalogue regroupant les formations proposées dans l'entreprise en précisant le programme, les objectifs, pédagogiques, le métier concerné, les compétences pré-requises et à acquérir* ». Il « *a pour objectif de cadrer l'offre de formation proposée par les gestionnaires et de lier les programmes de formation au métier auquel ils se rapportent* »
Programmes de formation	Ils représentent « *les pré-requis, objectifs pédagogiques, étapes et compétences à acquérir pour chaque formation de l'entreprise* »
Contenus de formation	Ils « *détaillent tout ce qui doit être abordé pendant la formation* »
Formathèque	Il s'agit d'un « *site web accessible sur l'intranet de l'entreprise et regroupant dans des vidéos des savoir-faire spécifiques ainsi que la mise à disposition des contenus de formation* »
Evaluation des compétences	Elle « *permet d'objectiver et d'enregistrer l'évaluation des niveaux de compétences acquises pendant et à la suite d'une formation* ».

	Elle est « *ensuite compétée et validée lors d'une réunion regroupant le formé, le formateur, le manager et le gestionnaire* »
Formations de formateurs	Le contenu de ces formations « *est défini par le service développement* ». Elles « *sont dispensées à tout nouveau formateur. Elles permettent de développer la pédagogie des formateurs* »
Places école	Elles représentent « *à la fois l'espace dans l'atelier dédié à la formation, les moyens matériels mis à disposition, les formateurs, les formés mais aussi les apprentis et stagiaires. Les formations se déroulent en situation de travail, c'est-à-dire dans des conditions les plus proches possibles des conditions de production.*»

Tableau 17 : Les outils de transmission des compétences (Lambert et al., 2021, p.10-11)

Partant de l'étude réalisée par Astier *et al.* (2006), nous avons fait émerger de nombreux dispositifs de transmission des compétences :

- des **dispositifs de formation construits à partir des situations de travail** : le formateur s'appuie sur les situations de travail pour constituer des outils de formation ;
- des **dispositifs en situation de travail** : le travail est considéré comme un objet d'apprentissage d'une façon permanente. Les situations du travail sont considérées comme des outils formatifs permettant le développement du professionnalisme de collectifs de travail ;
- des **dispositifs intégrés dans l'organisation du travail** : l'organisation de travail met à disposition des occasions d'apprentissage, en tenant en compte plusieurs éléments, à savoir : la coopération interpersonnelle (entre les salariés), les modes du management et le contexte de l'activité.

Nous constatons ainsi que le travail représente un élément crucial d'acquisition et de transmission des compétences (Astier *et al.,* 2006). En effet, plusieurs apprentissages, indivisibles de l'activité de travail, s'opèrent dans un cadre informel. De ce fait, l'entreprise doit mettre en place des occasions d'apprentissage et de transmission interindividuelle (Dubois, 1995) parce que les situations de travail ne sont pas toutes naturellement formatrices (Amadieu et Cadin, 1996).

Nous poursuivons avec les travaux d'Astier *et al.* (2006) sur l'acquisition et la transmission des compétences. Les auteurs identifient des dispositifs mis au service de la transmission des compétences. Ces dispositifs nourrissent et conservent les liens avec le travail et l'organisation de celui-ci. Ils soulignent ainsi que le travail occupe une place

majeure au niveau de la transmission des compétences, car il représente le lieu d'apprentissage par excellence, d'une façon formelle et informelle, dans la situation de travail. Les dispositifs qui ressortent de cette étude sont les suivants :

- des **dispositifs spécifiques** : ce sont des dispositifs destinés aux entreprises. L'intervention du prestataire externe n'est pas obligatoire ;
- des **dispositifs génériques** : ils nécessitent l'intervention d'un prestataire externe (expert des questions de formations). L'efficience et la pertinence de ces dispositifs découlent de leur « *redimensionnement* » à chaque situation ;
- des **dispositifs hybrides** : c'est un mixte entre les dispositifs spécifiques et génériques. Nous citons le tutorat à titre d'exemple.

Notons que tous ces dispositifs ont une visée de transmission et d'acquisition des compétences. Toujours à partir des travaux d'Astier *et al.* (2006), nous avons identifié d'autres dispositifs liés à la transmission des compétences, considérés également comme des outils de transmission et d'acquisition des compétences : il s'agit de la formation intégrée au travail collectif, de l'apprentissage, de la formation extérieure et du plan de formation. De plus, le choix des outils et des dispositifs dépend du contexte et de la compétence à transmettre ou à acquérir.

Pour conclure cette section, nous retenons que les questions d'acquisition et de transmission des compétences ainsi que l'adaptation aux évolutions et changements organisationnels (y compris le travail) prennent de plus en plus d'ampleur malgré le nombre limité des publications dédiées à ce sujet. Par ailleurs, la réussite de cette transmission des compétences nécessite la mise en place de certaines conditions.

Dans la prochaine section, nous essayerons de comprendre au mieux la transmission des compétences en nous référant aux théories de l'apprentissage.

Section 3 : Une approche systémique de l'apprentissage : peut-on parler des pratiques apprenantes ?

En guise d'introduction, nous partons du constat qu'ont fait Gauchet *et al.* (2014), constat selon lequel l'école a connu une transformation fondamentale : elle est passée « *d'un système culturel centré sur la transmission à un système culturel centré sur l'acte d'apprendre, où tout est supposé se jouer entre l'individu et le savoir qu'il a le désir ou le*

besoin d'acquérir » (Gauchet *et al.,* 2014, p.7). Ainsi, l'individu devient acteur de l'acquisition et la construction de ses propres savoirs. Quel impact pour l'entreprise ?

L'apprentissage individuel est un concept issu des sciences naturelles. Il apparaît d'abord dans les champs des sciences de l'intelligence et de la cognition puis, dans les sciences de gestion et les sciences de l'éducation. Selon Fillol (2009), ce concept constitue un processus permettant à une entité de créer et d'acquérir des connaissances. L'auteur détermine plusieurs manières d'apprendre pour les individus : l'apprentissage cognitif, expérientiel et par essai et/ou erreur (l'habitude et la répétition).

Dans cette section nous questionnons l'apprentissage individuel (3.1). Puis, nous exposons la relation existante entre l'apprentissage individuel et l'entreprise apprenante (3.2). Enfin, nous présentons une approche systémique de l'apprentissage (3.3).

3.1. L'apprentissage individuel

Au niveau individuel, l'apprentissage *« fait référence au changement de structures cognitives. L'apprentissage est une activité spécifique qui permet l'acquisition de connaissances générales et abstraites.*» (notre propre traduction) (Elkjaer, 2003, p.42). Notons que l'apprentissage individuel est lié aux individus. L'unité d'analyse est l'individu : « *Nous pouvons parler de l'apprentissage individuel en nous référant au changement dans les compétences d'un acteur qui réalise une ou plusieurs activités en mobilisant une ou plusieurs ressources individuelles ou de support* » (Ben Dhaou *et al.,* 2017, p.11).

L'apprentissage individuel permet l'acquisition de nouvelles connaissances (Morone et Taylor, 2004). Toutefois, la littérature dévoile que plusieurs facteurs peuvent impacter cet apprentissage (Ben Dhaou *et al.,* 2017). Ces facteurs se présentent comme suit :

- des **facteurs psychosociaux** : liés à l'individu et l'interaction de celui-ci avec son environnement ;
- des **facteurs institutionnels** : liés aux règles et normes de l'organisation comme le système de récompenses, les punitions, etc. (Pasquero, 2003 ; Cheramie et Simmering, 2010) ;
- des **facteurs politiques** : liés à l'organisation du pouvoir et aux tensions existantes entre les acteurs ou encore entre les acteurs et l'organisation (Lawrence, 1998 ; Pasquero, 2003).

Plus précisément, ces facteurs peuvent favoriser l'apprentissage individuel ou au contraire le freiner (Ben Dhaou *et al.,* 2017). Ces derniers ajoutent qu'il est important de

partager cet apprentissage individuel et de le diffuser. C'est-à-dire le rendre plus collectif. A ce sujet et en se référant aux travaux de Simon (1991), les auteurs estiment que l'apprentissage collectif « *traduit donc cette idée de passage de savoirs et de savoir-faire, codifiés ou non, d'un acteur à d'autres acteurs, sans pour autant que cette diffusion ne concerne l'organisation dans son ensemble* » (Ben Dhaou, 2017, p.13). En effet, les salariés doivent partager leurs connaissances individuelles avec leurs collègues, notamment ceux qui appartiennent au même groupe de travail (Dayaram et Fung, 2014). Ainsi, la proximité sociale, opérationnelle et spatiale augmente les flux des connaissances, selon Agrawal *et al.* (2008). Nous détaillerons ce point dans la prochaine section.

La contribution de Moingeon et Ramanantsoa (2000) en matière d'apprentissage et de développement individuel renseigne sur la capacité des membres de l'entreprise (les individus) à s'adapter aux changements et à acquérir de nouveaux savoirs tacites grâce à un travail collectif (en équipe). Notons que ces auteurs ont une visée individuelle et organisationnelle à ce niveau, et estiment que le fonctionnement de l'entreprise s'améliore à travers, entre autres, l'apprentissage individuel. De plus, ils ajoutent que l'individu est un «*levier d'action* ». Cela est dû à la capacité de l'individu à prendre des décisions et à agir activement.

3.2. L'apprentissage individuel et l'entreprise apprenante

Poursuivons à présent notre revue de littérature en portant notre regard sur l'entreprise apprenante. Définit comme « *une organisation qui se base sur une logique de fonctionnement favorisant l'apprentissage individuel et collectif dans une vision globale de développement continu* » (Hannachi, 2015, p.111). L'entreprise apprenante est un terme qui attire les entreprises, lesquelles souhaitent promouvoir un « *management des savoirs* » et visent une réactivité et une performance (Tarondeau, 1998). C'est un organisme vivant, au sens de Morgan (2001), qui connaît de nombreuses transformations du fait des changements que connaît son environnement et auxquels il faut qu'il s'adapte. Cette notion récente est apparue suite aux transformations sociales, économiques et techniques que connaît l'entreprise. De ce fait, l'entreprise « *doit non seulement améliorer les connaissances de ces employés, mais se construire comme un système d'apprentissage collectif qui apprend en permanence et de se transformer pour atteindre ses objectifs* » (Ermine, 2003, p.70). Dans cet esprit, Heraty (2004) souligne le rôle majeur que joue la fonction ressources humaines dans la mise en place des pratiques organisationnelles axées sur les formes d'apprentissages en entreprise. En ce

sens, l'auteur évoque l'exemple de l'apprentissage par expérience soulignant ainsi l'importance de la communication et la vision partagée d'une part et l'apprentissage au cours d'une activité d'autre part. L'apprentissage par expérience est appelé également l'apprentissage expérientiel (« *Experiential learning* ») en situation de travail. Ce concept a été initié par les chercheurs Lewin, Piaget et Dewey, puis développé par David A. Kolb.

Dans son livre publié en 2009, Fillol identifie deux types d'outils de gestion de l'entreprise apprenante : les outils organisationnels (liées à la coopération et à l'organisation dans l'entreprise) et les outils technologiques (liés aux technologies de l'information). En plus des communautés et de la vision partagée, les outils technologiques (voire informatiques) sont omniprésents dans les travaux visant l'entreprise apprenante. Notons que les systèmes d'information facilitent la mise en place de différentes catégories d'outils comme le travail en équipe, le dialogue et la gestion des connaissances (Fulmer *et al.*, 1998 ; King, 2006). Ce dernier avance que les outils SI (Systèmes d'Information) facilitent les formations en ligne et permettent l'apprentissage individuel. Toutefois, l'apprentissage individuel et l'acquisition des connaissances tacites nécessitent une formation en situation (Fillol, 2009). Cette dernière présente un tableau rassemblant les différents outils de gestion au sein de l'entreprise apprenante.

Principes		**Outils**
Fondateurs	Ouverture sur l'environnement	- Benchmarking - Etude de marché
	Apprentissage individuel	- Apprentissage en situation de travail (compagnonnage) - Formation en ligne
	Apprentissage organisationnel	- Systèmes d'information - Retour d'expérience - Processus de socialisation et d'interaction des individus : groupe de travail, communauté, outil de gestion des connaissances
Catalyseurs	Structure organisationnelle	- Flexibilité - Equipe projet - Décentralisation, attribution du pouvoir - Faciliter l'émergence de groupes informels
	Vision partagée	- Formalisation d'objectifs clairs et partagés
	Encadrement	- Management « milieu – haut – bas » - Soutien et tolérance des erreurs

Tableau 18 : Les différentes outils de gestion au sein de l'entreprise apprenante (Fillol, 2009, p.42)

L'apprentissage individuel est conçu par l'approche socioconstructiviste comme un acte social établi dans un contexte (Fillol, 2009). L'auteur ajoute que cette approche conçoit la connaissance comme une sorte de dynamique contenue dans l'interaction (sociale et avec les outils/ l'environnement) et non pas dans l'individu. De ce fait, l'apprentissage et le développement des individus nécessitent de l'interaction. Cette dernière peut être, selon la systémique, entre les individus (apprenants), entre les individus et les experts (les transmetteurs) ou entre les individus et les supports numériques. Nous constatons ainsi que l'apprentissage de l'individu représente un acte social conditionné par son environnement. Il s'agit donc d'une dynamique interindividuelle impliquant ainsi le collectif. D'ailleurs, les échanges et le dialogue menés entre les différents individus conditionnent selon Fillol (2009) la génération de la « *dynamique interne* » de l'entreprise apprenante. *In fine*, l'entreprise étant un système ouvert (Heene et Sanchez, 1997), doit non seulement favoriser l'acquisition (transmission/ création) des connaissances en son sein mais également l'exportation de ces connaissances (transfert).

En outre, l'objectif de l'entreprise apprenante est de mettre à disposition des individus les conditions favorables pour promouvoir la création à la fois individuelle et collective (Senge, 1990). En ce sens, Scarbrough et Swan (2004) notent que l'entreprise doit instaurer des pratiques de gestion permettant le développement des attitudes, des croyances et des valeurs partagées par tous.

Enfin, pour Senge (1990), l'entreprise devient une organisation apprenante en adoptant une approche systémique. Cette approche intègre quatre éléments principaux : la maîtrise personnelle (se concentrer pour voir la réalité d'une façon objective), la remise en question des modèles mentaux (revoir tout ce qui est gravé dans son esprit afin de faciliter la compréhension), la vision partagée (de l'avenir organisationnel à créer) et l'apprentissage en équipe (permet l'apprentissage et l'atteinte des objectifs et des résultats voulus).

3.3. L'apprentissage individuel, une approche par la théorie des systèmes (la systémique)

Considéré comme une source d'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1978) et d'apprentissage collectif, l'apprentissage individuel constitue un processus d'apprentissage des individus que ce soit par la formation (notamment continue) ou par l'expérience (Fillol, 2004). En effet, l'apprentissage permet la production des connaissances et des compétences (Mack, 1995). Cet apprentissage peut être, selon Kim (1993), opérationnel

(acquisition des savoir-faire) ou conceptuel (compréhension et articulation des connaissances). Comme il peut correspondre, au sens de Schein (1993), à l'acquisition des savoirs, des compétences et des routines comportementales, lesquels se transmettent dans l'entreprise à travers les individus grâce à la socialisation et l'échange (Nonaka, 1991), au partage (Levitt et March, 1988) et à l'interaction (théorie des systèmes) permanente (Fillol, 2004). Cet auteure souligne que « *l'apprentissage individuel est incorporé, inclus dans l'organisation et fait partie intégrante du système social* » (Fillol, 2004, p.46). Ainsi, l'individu est replacé dans son contexte selon l'approche systémique. Dès lors, les interactions entre les individus d'une part et entre les individus et l'organisation d'autre part, jouent un rôle crucial dans l'existence du système. De plus, l'apprentissage et le développement individuel des individus (apprenants) constituent la capacité de ces derniers à s'adapter au sein de l'entreprise et à acquérir de nouveaux savoir-faire (compétences tacites) à travers le travail en équipe (Moingeon et Ramanantsoa, 2000). *De facto*, l'individu est un levier d'action. Les auteurs avancent que les interactions entre les différents individus représentent un vecteur des compétences relationnelles interindividuelles. D'ailleurs, Parlier (1998) souligne que les compétences, qu'elles soient individuelles ou collectives, sont fondamentales mais insuffisantes. C'est l'articulation entre les différentes compétences qui favorise leurs évolutions.

Notons que l'approche systémique repose que les relations et les interactions entre le système et son environnement, mais aussi entre les éléments composant ce système (les individus, les groupes, les unités, etc.). Dans ce travail doctoral, nous considérons la relation interpersonnelle (voire intergénérationnelle) comme un système complexe. Chaque individu représente un sous-système (il fait partie de l'entreprise et évolue en son sein). Ainsi, nous étudions la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles comme un système complexe. De ce fait, nous essayons de comprendre les conditions qui pourront l'impacter. Le système se caractérise, selon plusieurs auteurs (De Rosany, 1975 ; Morin, 1990), par l'interaction (ex : la communication et l'échange les informations), la globalité (ex : un réseau de relations), l'organisation (ex : la capacité à s'adapter, évoluer et s'améliorer) et la complexité (ex : la relation entre les acteurs/ membres/ éléments du système). En ce sens, la contribution de Lerbet-Séréni (1994) en matière de la relation dyadique (duale/ duelle/ dyade) et les rapports interpersonnels nous renseigne sur la complexité de cette relation : « *Dans le jeu complexe des rapports interpersonnels et inter-groupaux, nous percevons donc, sous des formes différentes et complémentaires, la*

pertinence, pour la construction du sujet de relations dyadiques particulièrement signifiantes et engageantes » (*Ibidem,* p.23). De plus, l'auteure souligne que cette relation interpersonnelle (ex : transmetteur/expert et récepteur/novice) peut être communicable et non-communicable. Elle soulève ainsi l'aspect paradoxal de la relation interpersonnelle qui se manifeste également dans la distance et la proximité (spatiale ou temporelle) entre les deux acteurs (la dyade). En s'appuyant sur l'approche systémique, elle note que la relation dyadique constitue donc un système complexe, ouvert et dynamique facilitant les échanges et favorisant l'apprentissage de l'apprenant (récepteur/ novice). De plus, Lerbet-Séréni (1994) note que le système peut connaître des perturbations internes ou externes : « *L'aptitude du système complexe au changement est la condition de son auto-organisation, de sa complexification et de son enrichissement* » (*Ibidem,* p.47). Dans le cas de notre travail de recherche, les perturbations peuvent être l'ensemble des conditions impactant la transmission des compétences individuelles entre les différentes générations. Nous discuterons des différentes conditions dans la quatrième section du prochain chapitre.

En nous référant aux travaux de Donnadieu (2003), nous retenons que l'entreprise comprend trois sous-systèmes. L'interaction de ces sous-systèmes permet la compréhension des comportements des acteurs. Il s'agit du système culturel (ensemble des normes et règles guidant les comportements des acteurs), du système organisationnel (ensemble des normes et des règles permettant le fonctionnement de l'entreprise) et du système des acteurs (lié aux différentes interactions entre les acteurs quelle que soit leur position hiérarchique). De ce fait, l'individu est un acteur du système. Dans cet esprit, Koenig *et al.*[5] soulignent que « *l'évolution du système passe par celle des individus et particulièrement par les processus d'apprentissage* » (p.6). En ce sens, Trestini (2016) note que les outils numériques participent au développement cognitif des individus. Par exemple, l'auteur évoque l'environnement numérique d'apprentissage : il s'agit, au sens d'Oubahssi et Grandbastien (2007), d'un environnement rassemblant plusieurs ressources (sources de connaissances ou outils) permettant l'exercice d'une activité. Selon Peraya et Bonfils (2014), il s'agit d'environnements institutionnels d'apprentissage. Le caractère systémique de l'environnement d'apprentissage en fait un milieu d'interactions favorisant l'apprentissage des individus (les apprenants). Ce milieu peut être aussi bien réel que virtuel. C'est ce que les anglo-saxons nomment « *Learning support system* » ou encore « *Learning management*

[5] https://unistra.academia.edu/EmmanuelCaillaud

system ». Ce système accompagne les apprenants dans la gestion de leur parcours (Tresniti, 2016).

Pour conclure cette section, nous retenons que l'individu est acteur de son apprentissage et du développement de ses compétences individuelles. Toutefois, l'interaction de l'individu avec son environnement (autres individus, supports numériques et entreprise) joue un rôle majeur et crucial dans le processus de l'apprentissage (ou encore de l'apprenance au sens de Senge pour désigner le mot « *learning* ») et la transmission des compétences d'un expert à un novice (apprenant). En ce sens, l'entreprise apprenante promeut un climat d'apprentissage en mettant à disposition des individus (transmetteurs et apprenants) des conditions favorables pour leur permettre d'apprendre ensemble (selon une approche participative) et continuellement (Senge, 1990). Tout individu disposant de compétences est sensé les partager voire les transmettre à d'autres individus. Nous parlons ici d'un apprentissage mutuel ou co-apprentissage (Herr et Anderson, 2015). C'est-à-dire apprendre avec ou/ et par les individus. En ce sens, il semble intéressant de connaître les compétences dont disposent les autres individus appartenant au même groupe (communauté) voire à la même entreprise notamment dans des situations d'interaction. C'est ce que Koessler (2000) appelle le méta-apprentissage individuel.

Après avoir présenté une approche systémique de l'apprentissage. Nous expliquerons la transmission des compétences et l'apprentissage sous une approche par la théorie de la proximité.

Section 4 : Une approche par la théorie de la proximité

La théorie de la proximité est apparue en France dans les années 90. Selon Pecqueur et Zimmermann (2004), cette théorie repose sur deux formes de proximité entre les différents acteurs : géographique et organisée. D'autres auteurs (Torre et Rallet, 2005 ; Paché, 2006) distinguent deux formes de proximité :

- proximité « *spatiale* » : appelée aussi proximité d'accès ou géographique et rassemble les proximités circulatoire, temporelle et métrique (Paché, 2006) ;
- proximité « *non-spatiale* » : appelée également proximité organisée ou relationnelle et regroupe les proximités institutionnelles, commerciales et sociales (Rallet, 2002 ; Billaudot, 2004 ; Bouba-Olga et Gressetti, 2008).

Pour Torre (2010), quelle que soit la forme de la proximité, cette dernière représente « *un potentiel, offert aux individus, aux groupes, aux actions humaines en général, dans leurs dimensions techniques et institutionnelles* » (*Ibidem*, p.412). L'auteur ajoute que « *ce sont les actions et les perceptions humaines qui lui confèrent une dimension plus ou moins positive ou négative, ainsi qu'une certaine utilité* » (Torre, 2010, p.413). Elle est désormais neutre.

La proximité est un concept de multiples facettes et multidimensionnel (Pecqueur et Zimmermann, 2004). Elle représente pour Le Boulch (2001) « *un jugement de valeur qui porte sur une perception de la distance, la distance étant une expression du rapport entre deux objets distincts dans le Droit, l'Espace et le Temps*» (*Ibidem*, p.3). De ce fait, la proximité est rattachée à trois domaines d'expression, à savoir : le droit, le temps et l'espace. Du fait de son aspect multidimensionnel et multi-facettes, la proximité soulève de nombreuses distinctions et définitions.

Dans cette section, nous présenterons les différentes typologies et définitions de la proximité (4.1) et nous présenterons une approche systémique de la proximité (4.2).

4.1. Différentes typologies et définitions de la proximité

Plusieurs recherches mettent en lumière la théorie de la proximité. En nous appuyant sur les travaux de Colletis *et al.* (1999), Gilly et Torre (2000), nous identifions trois types de proximité, à savoir : proximité géographique, organisationnelle et institutionnelle. Nous présentons dans le tableau suivant les trois types de proximité identifiés et leur définition.

Types	Définitions
Proximité géographique	Elle « *traite de la séparation dans l'espace et des liens en terme de distance. Elle fait référence à la notion d'espace génomique au sens de Perroux ; renvoyant largement à la localisation des entreprises, elle intègre la dimension sociale des mécanismes économiques, ou ce que l'on appelle parfois la distance fonctionnelle* » (Gilly et Torre, 2000, p. 12-13)
Proximité organisationnelle	Elle « *concerne les interactions entre acteurs à l'intérieur des (ou entre les) organisations. Elle lie des acteurs participant à une activité finalisée et appartenant à un même espace de rapport* » (Colletis *et al.*, 1999, p.27-28)
Proximité institutionnelle	Elle « *repose sur l'adhésion des acteurs à un espace commun de représentations et de règles d'actions orientant les comportements collectifs. Cette proximité institutionnelle, plus ou moins forte, influe sur la mise en compatibilité des différents modes de coordination entre acteurs, et par conséquent sur l'émergence de régularités de coordinations productives localisées* » (Colletis *et al.*, 1999, p.27-28)

Tableau 19 : Différents types de proximité

Les écrits de Gilly et Torre, (2000), Pecqueur et Zimmermann (2004), Torre et Rallet (2005) sur la proximité permettent de mettre en lumière deux types de proximité. Il s'agit de la proximité organisée (organisationnelle) et la proximité géographique.

La première est de substance relationnelle. Autrement dit, elle représente la capacité de l'entreprise de faire interagir ses collaborateurs. De ce fait, l'entreprise doit favoriser les interactions entre les différents collaborateurs et les rendre plus faciles. L'existence de ces interactions soutient la logique d'appartenance à l'entreprise dans laquelle on travaille. De plus, le partage du même langage ou/ et des mêmes croyances, valeurs et savoirs renvoie à une logique de similitude permettant de promouvoir la coopération et les interactions entre les membres de l'entreprise.

La seconde désigne la distance (kilométrique) entre deux entités (ex : individus, organisations, etc.). Elle est relative et pondérée par le temps et le coût du transport. Elle constitue généralement l'espace physique qui peut causer une contrainte pour le développement des actions envisagées par les individus.

Ainsi, nous distinguons une proximité spatiale (géographique) d'une proximité non-spatiale (organisée, organisationnelle). A ce sujet, Bouba-Olga et Grossetti (2008) soulignent que la proximité géographique s'évalue par les distances physiques, les temps et les coûts du transport ainsi que les coûts de communication. La proximité spatiale est un axe d'apprentissage collectif et du partage des connaissances (Eilering et Vermeulen, 2004).

Quant à la proximité relationnelle (au niveau des individus), les auteurs identifient deux façons permettant l'évaluation de « *ce qui rapproche deux individus* » (Bouba-Olga et Grossetti, 2008, p.6). Il s'agit des caractéristiques individuelles des acteurs. En d'autres termes, la mesure se fait à la base des points de contingences et de divergences entre les deux acteurs, du fait de leurs activités et les ressources dont ils disposent. De plus, il s'agit des obstacles et des facilités de la coordination des individus sans prendre en compte leurs caractéristiques individuelles. Nous parlons ici de deux types de situations, à savoir : la proximité des ressources et la proximité de coordination.

Lorsqu'on parle des ressources, les auteurs font référence aux ressources individuelles (propres à l'individu) et aux ressources collectives (elles sont partagées et favorisent la coordination entre différents acteurs). Les ressources partagées peuvent être matérielles (ex : outils) ou immatérielles (ex : connaissances, règles). De ce fait, la proximité des ressources

revoie à la proximité cognitive (avoir une complémentarité et une similarité des ressources cognitives comme les valeurs et la langue) et la proximité matérielle (avoir une complémentarité et une similarité des ressources dont disposent les acteurs tels que le diplôme).

Lorsqu'on parle de la coordination, les auteurs évoquent deux formes possibles (Torre et Rallet, 2005), à savoir :

- les **réseaux sociaux** : ils permettent la coordination des acteurs. C'est une sorte de proximité relationnelle ;
- les **ressources de médiation** : il s'agit des intermédiaires humains facilitant l'accès à l'information, la connaissance, etc.

Dans le même ordre d'idée, Mounoud et Corbett-Etchevers (2011) évoquent le terme de « *proximité virtuelle* ». Les auteurs démontrent les effets de la mise en place (via intranet) d'un dispositif de gestion des connaissances par la relation entretenue entre les experts et les opérationnels. Ils dévoilent que cela induit une distance entre les opérationnels et les experts. Ils expliquent cela par le fait que les acteurs ne se connaissent pas très bien, se rencontrent moins souvent et ne se comprennent pas facilement. Par conséquent, cela remet en question l'activité du coaching que les experts pratiquent au profit des opérationnels. Quant à lui, Weppe (2011) se réfère à la théorie de l'acteur-réseau afin d'étudier la relation de proximité entre les humains et les non-humains. *In fine*, il démontre que les interactions « homme-machine » permettent une meilleure construction des connaissances. Il ajoute aussi que les interactions interindividuelles au sein d'un réseau (et dans les équipes de projet) sont moins créatrices de connaissances.

Dans leur article intitulé « *Adoption des TIC, proximité et diffusion localisée des connaissances* », Bocquet et Brossard (2008) analysent les effets de proximité sur l'adoption des technologies d'information et de communication. Ainsi, ils soulignent que la proximité géographique et technico-sectorielle impactent la diffusion des connaissances localisées, notamment celles relatives à l'ERP. De plus, ils notent que plus les entreprises disposent des caractéristiques en commun, de problèmes communs, etc. plus les connaissances circulent facilement. Cela nous renvoie vers la logique de similitude, mais également à l'un des types de proximité : la proximité organisationnelle qui constitue les échanges menés entre les acteurs de différentes organisations (Pecqueur et Zimmermann, 2004). Notons que dans notre travail de recherche, nous nous focalisons sur la transmission entre les individus. *De facto*,

nous nous intéressons à la proximité relationnelle, laquelle selon Pecqueur et Zimmermann (2004) facilite les échanges entre les différents acteurs de la même entreprise.

Enfin, les écrits de Boschma (2004) sur la proximité nous ont permis d'identifier un cinquième type de proximité. Il s'agit de la proximité sociale (niveau micro). Cette dernière « *peut stimuler l'apprentissage interactif grâce à la confiance et à l'engagement. Cependant, trop de proximité sociale peut également nuire à l'apprentissage par enfermement et par sous-estimation du risque d'opportunisme* » (Boschma, 2004, p.17). En d'autres termes, la confiance et l'engagement représentent deux leviers la proximité sociale et de l'apprentissage interactif.

Dans le point suivant, nous présenterons la proximité sous une approche systémique.

4.2. L'approche systémique de la proximité

En nous appuyant sur les travaux de Le Boulch (2001), nous aborderons ici l'approche systémique de la proximité.

Les travaux de Le Moigne (1994) en matière de la théorie générale des systèmes dévoilent que pour définir un objet, il est important de présenter son aspect fonctionnel (que fait l'objet ?), ontologique (quel est cet objet ?) et générique (que devient cet objet ?).

Sur le plan ontologique, la proximité constitue « *un jugement de valeur sur la distance* » (Le Boulch, 2001, p.3). L'auteure note que la proximité est contingente et subjective. Ainsi, ce qui permet d'aboutir à une proximité, c'est la logique et les critères du sujet. Autrement dit, c'est le sujet qui crée la proximité par la déclaration de celle-ci. C'est à lui donc que revient le choix de déclarer ou non la proximité sur l'objet. Cela dépend de la perception du sujet de la distance existante entre lui et l'objet. De ce fait, c'est le sujet qui qualifie cette distance.

Sur le plan fonctionnel, la proximité est au cœur de la « *perception de la réalité sociale par le triptyque Droit-Espace-Temps* » (Le Boulch, 2001, p.7). L'auteure note que les individus doivent tous avoir le même intérêt à ce triptyque. Cela va leur permettre de s'accorder sur une perception sociale leur permettant de vivre ensemble et organiser collectivement leurs différentes actions. Les travaux de Hall (1971) en matière de proximité lui ont permis de développer une théorie de la proximité. En ce sens, la proxémie est devenue une branche dans le champ du béhaviorisme : la sociologie. La proxémie peut être définie

comme « *l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que fait l'homme de l'espace en tant que produit culturel spécifique* » (Le Boulch, 2001, p.7).

Sur le plan génétique, l'apparition des nouvelles technologies d'information et de communication impacte le rapport à l'espace. Par conséquent, cela rend la proximité instable. En d'autres termes, la conception et la perception de la distance vont changer. En effet, la distance deviendra perçue et relative après avoir été métrique et absolue. En ce sens, il serait nécessaire de réduire la distance et créer, dans une logique rationnelle, une proximité commune (Le Boulch, 2001). L'auteure souligne qu'avec la révolution technologique les individus ne seront plus limités dans l'espace. Ainsi, Cairncross (1997) souligne que le progrès technologique annonce la fin ou encore la mort de la distance. *In fine*, la proximité « *reste un instrument essentiel de l'échange interindividuel local dont certaines applications marchandes globales ne sauraient gommer les effets* » (Le Boulch, 2001, p.17).

En ce sens, les travaux récents de Paquelin et Tendeng (2020) nous renseignent sur les environnements personnels d'apprentissage de proximité. Les auteurs soulignent le grand intérêt porté à l'utilisation des nouvelles technologies d'information et de communication au niveau de l'apprentissage et l'enseignement. Ils citent à titre d'exemple la formation hybride et l'apprentissage en ligne. Ces environnements d'apprentissage réaffirment « *la pertinence de dispositifs sociotechniques ouverts et flexibles, rendus davantage nécessaires lorsque la formation doit se faire dans un contexte de distanciations physique et/ou sociale* » (Paquelin et Tendeng, 2020, p.81). C'est un construit social facilitant l'apprentissage des individus.

Nous poursuivons notre réflexion avec les travaux de Weppe (2011). En s'appuyant sur la théorie de l'acteur-réseau, l'auteur met en exergue les relations de proximité existantes entre les humains et les non-humains. L'analyse de ces relations dans différentes situations (réunions de travail, réunions d'information et travail individuel) dévoile que les interactions entre les acteurs et les objets sont au centre des pratiques de construction des connaissances dans une équipe de projet. Ce qui facilite la consolidation des connaissances individuelles, la production potentielle des connaissances collectives et le développement de nouvelles connaissances grâce au dialogue.

Par ailleurs, Torre (2010) avance que « *l'analyse de la dynamique des proximités passe par une appréhension des phases d'interaction entre les acteurs participant ensemble au processus d'innovation* » (*Ibidem*, p.423). L'auteur explique que la production et la transmission des connaissances représente un projet commun rassemblant plusieurs

participants qui travaillent ensemble et interagissent à distance. Ce projet de collaboration peut durer plusieurs mois, voire des années et nécessite plusieurs échanges et des interactions fréquentes. Nous constatons ainsi que la proximité géographique ne limite pas les échanges et à la transmission des connaissances entre les acteurs. Toutefois, au regard du temps (la durée) que peut prendre le projet commun, les interactions fréquentes semblent être fondamentales. En ce sens, la proximité organisée se réfère à la proximité institutionnelle et à la proximité organisationnelle permettant ainsi aux acteurs (participants à des projets) de partager entre autres les règles et les codes sous une logique d'appartenance (Torre et Rallet, 2005).

D'après tout ce qui précède, nous pouvons conclure que la proximité peut être considérée comme l'une des conditions de réussite de la transmission des compétences individuelles. Nous estimons que, quelle que soit sa nature, la proximité joue un rôle important dans l'apprentissage des individus et la transmission des compétences. Cela se fait à travers les multiples interactions existantes entre les acteurs mais aussi entre les acteurs et les supports numériques. La proximité, quelle soit géographique ou organisée, recouvre « *un potentiel, offert aux individus, aux groupes, aux actions humaines en général, dans leurs dimensions techniques et institutionnelles.* » (Torre, 2010, p.412). De ce fait, la proximité reste neutre. Ce sont les perceptions et les actions des individus qui lui donnent tout son intérêt et lui permettent de jouer un rôle positif ou négatif dans les sociétés. Nous citons à titre d'exemple, la formation des réseaux sociaux d'acteurs, laquelle constitue pour Barthe *et al*. (2008) un résultat de la proximité relationnelle permettant de promouvoir les interactions interpersonnelles. Cela favorise par conséquent la coordination et les échanges entre les différents acteurs.

Conclusion du chapitre 2 :

Les travaux de recherche en sciences de gestion et de l'éducation permettent de révéler une confusion et une ambigüité terminologique touchant certains concepts, lesquels représentent le socle de notre travail de recherche. En effet, nous constatons un manque de consensus sur la définition de ces concepts entre les chercheurs. Il s'agit de la question de la transmission des compétences et du transfert des connaissances en situation du travail. Dans ce deuxième chapitre, nous nous sommes focalisés sur la présentation approfondie de ces concepts pour clarifier l'ambigüité constatée et mieux structurer notre problématique de recherche. De plus, nous avons présenté notre ancrage théorique. Le concept de compétence ayant une double dimension (stratégie et GRH), il est associé à plusieurs théories telles que la théorie du management stratégique, la théorie des ressources et la théorie de l'apprentissage organisationnel. Toutefois, dans le cadre de ce travail doctoral et pour répondre au mieux à notre problématique de recherche, nous avons fait le choix de mobiliser trois théories. Il s'agit de la théorie de la compétence, de la théorie de la proximité et de la théorie des systèmes (approche systémique). La première considère l'entreprise comme un endroit d'apprentissage et du développement des compétences. La deuxième considère la proximité comme condition de réussite des coopérations interpersonnelles. La troisième quant à elle permet d'avoir une approche systémique de l'apprentissage. En ce sens, l'individu étant membre d'un système, il est acteur de son apprentissage et du développement de ses compétences individuelles grâce aux interactions avec son environnement (ex : collègues et outils numériques).

Dans la première section, nous nous sommes focalisés sur le transfert des connaissances. Dans un premier temps, nous avons exposé les différentes définitions du concept de connaissance et ses différentes typologies. Dans un deuxième temps, nous avons mis en exergue le transfert des connaissances et ce, en présentant les différentes définitions proposées dans la littérature, ses méthodes et ses facilitateurs. Ce faisant, nous sous sommes appuyés sur les travaux de plusieurs chercheurs comme Argyris et Shön (1978), Nonaka et Takeuchi (1997), Grimand (2000), Lamari (2010), Paraponaris (2015) et Karrad *et al.* (2020). Ainsi, nous avons mis en lumière le contexte théorique du transfert des connaissances et nous avons pu clarifier l'ambigüité que nous avions constaté.

La deuxième section a été centrée sur la transmission des compétences au sein des organisations. Malgré le nombre limité de publications sur le sujet, nous constatons qu'il se développe. A ce titre, nous avons fait le point sur cette question afin de souligner ses enjeux

ainsi que d'identifier ses outils et dispositifs. En effet, la transmission des compétences constitue une formation intégrée dans le travail collectif et l'apprentissage. Elle promeut la progression des individus et nécessite l'engagement des acteurs et particulièrement, du transmetteur (l'enseignant-expert) et du récepteur (l'apprenant).

Dans la troisième section, nous nous sommes focalisés sur l'apprentissage individuel et sur l'entreprise apprenante en nous appuyant sur la théorie des systèmes (systémiques). Cette approche a permis de souligner le rôle primordial que joue l'individu en tant qu'acteur principal de son apprentissage et le développement de ses compétences. De plus, nous avons constaté que l'interaction de l'individu avec son environnement favorise cet apprentissage. En ce sens, les entreprises apprenantes encouragent l'apprentissage individuel (personnel et social) en mettant en place des conditions favorables et des dispositifs permettant le co-apprentissage, le partage et la transmission des compétences entre pairs.

Dans la quatrième section, nous avons mis en exergue les conditions de réussite de la transmission des compétences en nous appuyant sur l'approche systémique de la proximité. Ainsi, nous avons constaté que la proximité favorise les interactions entre les différents acteurs et facilite la transmission des compétences et l'apprentissage individuel. En ce sens, ce sont les actions des individus qui font en sorte que la proximité devienne un facilitateur ou un frein à la transmission des compétences au milieu du travail.

Chapitre 3 : La transmission intergénérationnelle des compétences

La transmission des compétences fait l'objet de nombreux travaux de recherche, lesquels abordent ce sujet en s'intéressant à deux catégories d'âge : jeunes versus âgés sans prendre en compte ni l'expérience, ni l'ancienneté et encore moins les différences historiques et culturelles existantes entre les différentes générations. Ces différences placent les relations intergénérationnelles comme l'un des principaux enjeux de la « *construction des savoirs* » au sein de l'entreprise, ce qui nécessite une coopération et une entraide intergénérationnelles par « *des formes de jumelage entre expérimentés et apprentis* » (Pijoan *et al.,* 2012, p. 72). En revanche, elles peuvent être la cause de plusieurs problèmes et de conflits intergénérationnels ainsi qu'une perte de motivation et d'efficacité au travail (Lefebvre, 2000 ; Pijoan *et al.*, 2012). Toutefois, les travaux qui mettent en lumière la notion de la génération ou l'intergénérationnel dans une procédure de transmission des compétences au travail (Dufault, 2008 ; Delay et Huyez-Levrat, 2006 ; Pijoan *et al.*, 2012 ; Papinot, 2013 ; Guillemot, 2015) restent rares.

Notre travail doctoral porte sur l'identification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences y compris le tutorat inversé. Donc, quelles sont les différentes étapes de la transmission des compétences ? Quelles sont les conditions de succès identifiées dans la littérature ? Et qu'est-ce qu'une transmission intergénérationnelle des compétences ?

Dans ce troisième chapitre nous allons présenter sous quatre sections la transmission intergénérationnelle des compétences. La première section expose les différentes méthodes et étapes de transmission des compétences. La deuxième section présente les conditions de succès de la transmission des compétences. Dans la troisième section, nous proposons de présenter la transmission des compétences entre les différentes générations existantes dans l'entreprise. La quatrième section présente les différentes conditions impactant la transmission des compétences. Pour conclure ce troisième chapitre, nous allons présenter une synthèse récapitulative.

Section 1 : Les différentes méthodes et étapes de la transmission des compétences

Avec le départ massif des plus expérimentés à la retraite (Lamari, 2010), la transmission des compétences devient une nécessité pour les entreprises. Elle représente un moyen de valorisation des seniors (Marbot et Peretti, 2004), une reconnaissance de leurs savoirs et de leurs expériences. Elle est une occasion pour favoriser la cohabitation et la coopération entre les différentes générations de l'entreprise ainsi que la conservation de la « *mémoire organisationnelle* » (Riffaud, 2007). La perte des compétences peut coûter cher à l'entreprise surtout avec l'absence d'une transmission aux nouvelles générations qui disposent de la technicité mais qui ne détiennent pas de l'expérience nécessaire et fondamentale qui permet une constitution distincte de « *l'identité des métiers* » de génération en génération (Dreyfuss et Pijoan, 2015). Donc, quelles sont les différentes méthodes et étapes de la transmission des compétences ?

1.1. Les méthodes de la transmission des compétences

L'analyse de la littérature permet de conclure que les méthodes de la transmission des compétences de génération en génération sont nombreuses et diffèrent selon les contextes et les situations, en plus de la population visée. Néanmoins, elles permettent toutes un échange des savoirs et des connaissances et un partage des expériences professionnelles.

Nous commencerons par le tutorat : relativement à la loi du 4 mai 2004 qui favorise la formation professionnelle, le tutorat constitue un moyen très important pour l'intégration, l'accompagnement et la formation des jeunes employés par leurs collègues expérimentés au travail. Tout d'abord, les entreprises qui mettent en place cet outil de transmission intergénérationnelle des compétences et de partage des expériences bénéficient d'une aide financière (Fredt-Planchot, 2007). Selon Benraiss-Noailles (2014), le tutorat également représente un outil qui favorise la solidarité, la cohabitation et la coopération intergénérationnelle au sein des entreprises, en respectant et valorisant les différentes générations. Le tutorat est une mission qui complète le poste du tuteur (généralement un senior qui ne peut accompagner que trois salariés, selon l'article R5134-38 du code du travail français). Elle nécessite de la volonté, du temps, de la formation et de l'expérience nécessaires pour pouvoir transmettre les compétences avec succès (Pijoan et Chevance, 2012). Pour Laport (2015), le tutorat ne concerne pas uniquement l'accompagnement mais aussi la

transmission des compétences, des expériences et de la culture organisationnelle. Il s'agit d'une préparation pour le départ d'un senior et d'un moyen qui promeut le fonctionnement et déroulement du travail. Le tutorat est légalisé dans le code du travail dans plusieurs articles. Selon les articles L5134-114 et R4543-23, le tutorat nécessite des prérequis et une formation initiale pour pourvoir atteindre un niveau supérieur de qualification. Et sa durée est définie par l'employeur selon les cas. D'après l'article R5134-39 du code du travail français, les missions des tuteurs se présentent comme suit : «

1° Participer à l'accueil, aider, informer et guider le salarié en contrat d'accompagnement dans l'emploi ;

2° Contribuer à l'acquisition des savoir-faire professionnels ;

3° Assurer la liaison avec le référent mentionné à l'article R. 5134-37 ;

4° Participer à l'établissement de l'attestation d'expérience professionnelle prévue à l'article L. 5134-28-1 avec le salarié concerné et l'employeur. »

Le mentorat (Riffaud, 2007 ; Bergevin et Martineau, 2007 ; Abonneau et Campoy, 2014 ; Dardouri et Facoz, 2018) quant à lui est un moyen de transmission des compétences qui joue un rôle important dans l'échange et le partage des informations entre le mentor, appelé « *enseignant d'expérience* », « *accompagnateur* » ou « *superviseur* » et le mentoré, nommé également « *enseignant débutant* », « *novice* » ou « *protégé* ». Il permet un développement et une évolution de la carrière des deux personnes, une transmission des savoirs techniques et professionnels et favorise des relations interpersonnelles. Il permet également de faciliter l'insertion du novice et de lui fournir les informations nécessaires.

Concernant l'accompagnement, c'est un moyen de transmission des compétences adopté par les établissements français de l'année 1720, surtout dans des métiers tels que ceux du boulanger, forgeron, menuisier, etc. ainsi que les métiers du secteur industriel. Selon Mongrain et Besançon (1995), ce moyen de transmission des compétences permet aux ouvriers experts de transmettre leur savoir-faire aux novices d'une façon informelle, volontaire et spontanée afin de simplifier leur intégration et de leur apprendre le métier.

Le compagnonnage quant lui est une technique qui permet aux personnes expérimentées d'accompagner des jeunes en alternance ou en période de stage et de les aider à développer leurs compétences professionnelles techniques et relationnelles, lesquelles nécessitent une motivation et une volonté des deux parties surtout s'ils font partie de deux générations différentes (Courault *et al.*, 2004 ; Le Roux, 2006 ; Fredy-Planchot, 2007). Selon

l'article R5134-37 du code du travail français, « *l'autorité qui attribue l'aide à l'insertion professionnelle désigne en son sein ou auprès d'un organisme chargé de l'accompagnement ou de l'insertion, en le mentionnant dans la décision d'attribution initiale de l'aide, un référent chargé d'assurer le suivi du parcours d'insertion professionnelle du salarié en contrat d'accompagnement dans l'emploi. Dans le cas où ce salarié est bénéficiaire du revenu de solidarité active, le référent peut être le même que celui désigné en application de l'article L. 262-27 du code de l'action sociale et des familles.* »

Au vu de ce qui précède, nous pouvons conclure que toutes ces précédentes méthodes de transmission permettent le partage du savoir-faire et de la transmission des compétences d'un senior à un junior. Cependant, est-ce qu'on peut parler d'une transmission inversée des compétences (d'un junior à un senior) ?

Aujourd'hui, avec l'arrivée massive des jeunes « *ultra connectés* », « *porteurs d'idées* » et familiers des nouvelles technologies (Lacaze, 2014), la transmission des compétences au travail peut être inversée parce qu'elle peut être liée au savoir-faire du transmetteur et du récepteur plutôt qu'à leur âge.

D'ailleurs, « *le successeur n'est pas « un verre vide », il a construit lui aussi ses connaissances, dans des situations de travail, de formation initiale et continue,….Comme le professionnel expérimenté, il a sa propre expérience professionnelle et personnelle. Il est lui aussi porteur d'un savoir faire* », confirme Boutte (2005, p. 165). De ce fait, les juniors disposent également d'un ensemble de compétences (techniques, technologiques, numériques, etc.) qu'ils peuvent transmettre au seniors.

Dans son article publié en 2012, Marcinkus Murphy avait étudié un nouvel outil de développement professionnel qui encourage l'apprentissage, facilite les relations intergénérationnelles, permet le partage des connaissances, etc. nommé le « *reverse mentoring*». Ce dernier permet la construction du « *leadership pipeline* », c'est-à-dire un modèle qui permet aux managers d'identifier les compétences indispensables, les améliorer et les évaluer. Le mentorat inversé favorise une meilleure relation intergénérationnelle, améliore les initiatives de la diversité et conduit à l'innovation. C'est une occasion de favoriser l'apprentissage mutuel et une façon créative d'engager un junior. La réussite de ce type de transmission nécessite la présence des éléments essentiels : le contexte (objectif clair et environnement organisationnel favorable), les compétences interpersonnelles (personnalité et

valeurs personnels des participants) et la clarté de la procédure de la transmission (Clutterbuck, 2004 ; Burdett, 2014).

De ce fait, la transmission des compétences peut être inversée (d'un junior à un senior) à travers du tutorat ou du mentorat inversé. Après avoir défini les méthodes de la transmission intergénérationnelle des compétences les plus utilisées au sein des établissements français et présentées par les chercheurs, il serait utile de présenter les étapes de cette transmission. Donc, quelles sont les différentes étapes de la transmission des compétences ?

1.2. Les étapes de la transmission des compétences

La réussite d'une mission de transmission intergénérationnelle des compétences implique de respect de cinq étapes identifiées par de nombreux chercheurs (Szulanski, 1996 ; Riffaud, 2007 ; Diez et Sarton, 2012).

- « *La reconnaissance de la valeur* » : il s'agit d'une reconnaissance de la valeur des compétences transmissibles par le public visé, par les transférants, ainsi que par les collègues et les managers. Le manque de reconnaissance peut causer l'échec de la transmission des compétences ;
- « *L'effort d'acquisition de la cible* » : il s'agit de la motivation et la volonté des jeunes à recevoir l'information et apprendre un métier. C'est un effort qu'ils doivent fournir pour pouvoir développer leurs compétences et acquérir des savoirs techniques ;
- « *L'assimilation* » : dans cette étape la cible reconnaît l'intérêt des compétences transmissibles, essaie de les comprendre et les mettre en œuvre dans des situations professionnelles ;
- « *L'adaptation* » : il s'agit d'adapter les nouvelles compétences requises aux situations professionnelles difficiles pour trouver des solutions et vaincre les problèmes rencontrés ;
- « *L'appropriation* » : dans cette dernière étape, la cible devient compétente et exploite les savoirs et les connaissances requises de façon autonome.

Après avoir présenté les différentes méthodes et étapes qui facilitent la transmission des compétences et permettent sa réussite. Nous mettrons en exergue les conditions de succès de la transmission des compétences.

Section 2 : Les conditions de succès de la transmission des compétences

L'analyse de la littérature révèle que la réussite d'une transmission des compétences dépend de certaines conditions relatives au transmetteur (2.1), au récepteur (2.2) et à l'organisation (2.3).

2.1. Les conditions relatives au transmetteur

Les conditions relatives au transmetteur ou « *l'enseignant-expert* » (Lévy, 2000) ont été clarifiées par certains auteurs comme Bibard (2014), Le Roux (2006) ou encore Diez et Sarton (2012) : le transmetteur doit posséder des connaissances théoriques et des compétences techniques pour pouvoir s'adapter à tout moment et à toutes les situations et surtout pouvoir répondre à toutes les questions posées par le récepteur. Le transmetteur doit également disposer d'un savoir-être et d'un « *savoir dire* » pour pouvoir transmettre ses compétences correctement. Généralement présenté comme un senior dans la revue de la littérature, le transmetteur doit avoir une forte volonté et une réelle motivation de transmettre ses compétences et de partager son expérience aux nouvelles générations (ou aux nouvelles recrues de toutes générations). Il doit également s'assurer de la réception de l'information de la part du récepteur (il s'agit dans la plupart du temps d'un junior). De plus, le transmetteur doit maîtriser son métier et disposer des connaissances théoriques et des compétences techniques suffisantes pour ne pas démotiver le récepteur.

La littérature est riche au niveau des conditions de réussite d'une transmission des compétences d'un senior (plus âgé) à un junior (plus jeune), mais qu'en est-il de l'inverse ? Quelles sont les conditions relatives au transmetteur dans le cas d'une transmission inversée des compétences (des plus jeunes aux plus âgés) ? Telles sont quelques unes des questions que nous nous posons dans le cadre de notre recherche doctorale.

2.2. Les conditions relatives au récepteur

Dans les conditions relatives au récepteur, l'apprenant ou la « *cible visée* », des auteurs comme Lateurtre-Zinoun (2012) et Le Roux (2006) considèrent que l'apprenant doit être préparé à recevoir les informations de la part d'un senior (expérimenté). Il doit être capable de les comprendre et les relier avec ses prérequis afin de les utiliser et les mettre en œuvre lors d'une situation professionnelle donnée et pouvoir réaliser les tâches confiées. L'apprenant (le récepteur) doit par ailleurs respecter son tuteur, mentor ou accompagnant. Il

se doit d'être authentique et attentif : un « *écoute empathique* » et un « *regard inconditionnel* » confirme Le Roux (2006) et accepter les différences d'autrui.

Comme nous l'avons remarqué au niveau des conditions relatives au transmetteur, celles relatives au récepteur considèrent ce dernier comme étant un junior. Donc, dans le cas d'une transmission inversée, ces conditions seront toujours les mêmes ?

2.3. Les conditions relatives à l'organisation

Enfin, il y a les conditions relatives à l'organisation. Comme tous les acteurs de l'entreprise, cette dernière joue un rôle fondamental dans la préparation d'un environnement et d'un climat social favorables. Ce rôle se situe –selon la revue de la littérature– dans le mixage des équipes et la constitution des binômes ou groupes de projets ainsi que dans la favorisation de l'échange des savoirs et des compétences entre les différentes générations (Landier, 2014). De plus, certains auteurs comme Poilpot-Rocaboy *et al*. (2013a) soulignent l'importance de faire travailler les différentes générations au sein de la même équipe et de créer des collectifs de travail dans le but d'échanger et de partager les savoirs et les connaissances. Quant à Akanni (2014), Le Roux (2006) et Lacaze (2014), ils insistent sur le fait qu'il faut insérer au sein de chaque groupe, des générations intermédiaires et des personnes confiantes pour faciliter la cohabitation intergénérationnelle. Il faut reconnaître et valoriser les efforts des seniors, leurs savoirs et leur ancienneté ainsi qu'identifier les compétences transmissibles et bien choisir les transmetteurs.

Dès lors, quel rôle jouent les responsables des ressources humaines de l'entreprise numérique dans la réussite d'une transmission (interpersonnelle/ intergénérationnelle) des compétences ? A quel point l'engagement de l'entreprise peut-il influencer une transmission des compétences ? Les pratiques et les outils de GRH ont-ils un impact sur la transmission des compétences entre les différentes générations ?

En résumé, nous présentons dans le tableau ci-dessous les conditions de succès de la transmission des compétences identifiées dans littérature.

Les conditions de succès		
Relatives au transmetteur : « Enseignant-expert »	**Relatives au récepteur :** « Apprenant / cible visée »	**Relatives à l'organisation**
- Connaissances	- Motivation	- Climat social favorable

théoriques - Compétences techniques - Etre à l'écoute (répondre aux questions) - Savoir-être - Savoir dire - Volonté - Motivation - Assurer la réception (des informations) - Maîtriser son métier (être expert)	- Capacité d'apprendre - Respect du tuteur, mentor, accompagnant - Etre authentique - Etre attentif - Etre à l'écoute - Avoir un regard inconditionnel	- Mixage des équipes (différentes générations) - Constitution des binômes - Constitution des groupes de projet - Favoriser l'échange - Créer les collectifs de travail - Insérer des générations intermédiaire (dans les équipes/ groupes) - Insérer des personnes de confiance - Valoriser les efforts des experts (seniors) - Choix des transmetteurs

Tableau 20 : Récapitulatif des conditions de succès de la transmission des compétences

Après avoir présenté les différentes conditions de succès de la transmission des compétences. Nous allons exposer un panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences.

Section 3 : La transmission des compétences et l'intergénérationnel : vers un apprentissage intergénérationnel

Comme mentionné au début de ce chapitre, notre travail doctoral porte sur l'identification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Donc, qu'est-ce qu'on appelle une transmission intergénérationnelle des compétences ? De quelles générations parlons-nous ? Et quelles sont leurs caractéristiques ?

Dans cette section, nous essayons d'apporter des éléments de réponse à ces questions. Ainsi, nous exposerons d'abord les différentes générations présentes au sein des entreprises et leurs caractéristiques (3.1). Puis, nous présenterons la transmission intergénérationnelle des compétences (3.2). Enfin, nous questionnons l'apprentissage intergénérationnel (3.3).

3.1. Présentation des différentes générations présentes en entreprise

Au regard de nos recherches, rares sont les écrits –portant sur la transmission des compétences– qui prennent en considération les différences culturelles et historiques (professionnelles et sociales) existantes entre les différentes générations présentes au sein des

entreprises (Les baby-boomers, la génération X, la génération Y et la génération Z). Le concept de l'intergénérationnel ou des générations représente l'un des trois notions socles de notre recherche doctorale. Donc, il apparaît nécessaire de présenter ces générations ainsi que les différences existantes entre elles.

Depuis plusieurs années, le concept des générations a apparu dans l'économie occidentale (Pijoan *et al.*, 2012). Pour notre recherche, nous nous intéressons spécifiquement à la France métropolitaine qui connaît aujourd'hui la présence de plus de trois générations au sein de ses entreprises. Cela représente un enjeu et un défi pour les entreprises et spécialement pour la direction des ressources humaines qui pourrait donner plus d'importance et d'intérêt à la question des âges et à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Le tableau, ci-dessous, présente les différentes valeurs et comportements de la matrice diversité générationnelle (outil permettant d'optimiser et d'analyser des relations intergénérationnelles au travail) présentés par Dejoux et Wechtler (2011).

	Aimen la continuité	**Aiment le changement**
Leur propre conception de la loyauté	**VETERANS** (1920-1945) **Génération adaptative**	**GENERATION Y** (1981-2000) **Génération civique**
	Contexte : la grande dépression, la Valeurs Seconde Guerre Mondiale. : Famille, patriotisme, « loyauté hiérarchique » **Attitudes :** dévotion, travail, Aspiration résistance au changement. discipline, loyauté organisationnelle, respect des valeurs traditionnelles, discipline, loyauté organisationnelle, résistance au changement. **Aspiration** : style directif qui soit simple et clair. Comme à l'armée, ces hommes ont développé un sentiment de loyauté envers l'organisation au sein desquelles la hiérarchie était bien définie, avec des relations formelles.	**Contexte** : la mondialisation, le respect de l'enfant, les attentats terroristes, les catastrophes environnementales, les réseaux sociaux. **Valeurs** : Famille, partage, équilibre, « loyauté transactionnelle » **Attitudes** : Optimisme, confiance en soi (enfant-roi), conscience civique, importance de l'immédiat, niveau de scolarité élevé, recherche de défis, de reconnaissance et d'équilibre vie privée-travail. **Aspiration** : Préfèrent une relation polie avec l'autorité. Ils aiment les leaders qui rassemblent les hommes. Ils montrent une prédilection pour l'action collective et pour le désir de changement. Ils veulent donner un sens à leur action tout en agissant et progressant vite.
Leur propre conception de l'autonomie	**BABY BOOMERS** (1946-1964) **Génération idéaliste**	**GENERATION X** (1965-1980) **Génération réactive**
	Contexte : les droits civils, JFK, les mouvements féministes, le plein emploi, la croissance économique. **Valeurs** : Succès matériel, libre	**Contexte** : le SIDA, les défis globaux, Tchernobyl, le choc technologique, la Guerre froide. **Valeurs** : Compétences plutôt que

	expression, réforme, équité, « autonomie de chacun » **Attitudes** : Optimisme, gratification personnelle, réussite sociale, estime de soi, importance de la carrière. **Aspiration** : style collégial et consensuel. Ils sont soucieux de la qualité du climat social. Ils s'appuient sur la communication, le partage des responsabilités, le respect de l'autonomie de chacun. Respect des instituions et loyauté envers l'entreprise et la hiérarchie.	diplômes, équilibre de vie « autonomie du groupe » **Attitudes** : Diversité, informalité, scepticisme, individualisme, désir d'équilibre, peu de loyauté organisationnelle. **Aspiration** : justes, compétents et directs. Ils ne respectent pas l'autorité comme l'ont fait les générations. **Aspiration** : justes, compétents et directs. Ils ne respectent pas l'autorité comme l'ont fait les générations antérieures. Ils aiment être confrontes à des défis et ont du succès face au changement. Honnêteté brutale est la marque distinctive de cette génération.

Tableau 21 : Valeurs et comportements de la matrice « diversité générationnelle » (Dejoux et Wechtler, 2011, p. 233)

Nous retenons de ce tableau qu'il existe une grande diversité comportementale ainsi qu'au niveau des valeurs entre les différentes générations. De plus, nous soulignons que les vétérans ont quitté l'entreprise pour une retraite et ce sont les jeunes de la génération Z qui ont récemment rejoint le monde du travail. En ce sens, une recherche récente réalisée par Gentina *et al.* (2022) questionne la fidélité de la jeune génération Z à l'entreprise dans le contexte actuel de crise économique et sanitaire lié à la COVID-19. Les auteurs analysent l'évolution du concept de fidélité à l'employeur (ou à l'entreprise) et présentent cinq dimensions de la fidélité de la génération Z, à savoir : une dimension sociale (ex : « *besoin de lien social* »), une dimension collaborative (ex : « *partage de compétences (digital natives vs. autre génération)* »), une dimension émotionnelle (ex : « *recherche de bonheur dans le travail* »), une dimension intrapreneuriale (ex : « *se former et renouveler ses compétences* ») et une dimension éthique (ex : « *adéquation entre les valeurs de l'entreprise et les leurs* »).

Le tableau, ci-dessous, présente l'évolution du concept de fidélité des jeunes générations à l'entreprise en comparaison avec les anciennes générations.

L'évolution du concept de fidélité des jeunes générations à l'entreprise	**Fidélité pluridimensionnelle (Génération Z)**
Affective	**Emotionnelle**
Engagement affectif Attachement à l'organisation Identification à l'entreprise Fidélité « *corporate* » (fierté d'appartenance à l'entreprise, plus qu'aux pairs)	Recherche d'un esprit de *cocooning* Co-création d'une atmosphère de vie Confiance avec les pairs et le management. Aspect ludique. Recherche de bonheur dans le travail, comme

Reconnaissance Besoin de sens et de légitimité Fondée sur l'intérêt du travail, le contenu du travail Volonté d'instaurer des relations durables Qualité des relations professionnelles Perception d'équité (égalité de traitement) Environnement de travail approprié avec des processus d'organisation équitables Reconnaissance progressive des contacts et de l'ambiance, l'aspiration à un équilibre de vie	condition de la réussite dans la vie. Volonté d'être heureux au travail (dimension positive de la fidélité) Recherche d'équilibre de vie (place primordiale).
Rationnelle	**Sociale**
Implication calculée, utile, individuelle Calcul coûts-bénéfices à rester ou quitter l'entreprise Evaluation des coûts associés à un départ éventuel Fidélité liée à la peur de perdre son emploi (dimension négative de la fidélité, par défaut) Aspect sécuritaire (importance du rapport salarial, recherche de la sécurité de l'emploi et financière) Récompenses matérielles, en réponse à la performance individuelle dans la tâche. Fidélité autocentrée.	Le salaire est nécessaire mais c'est la communauté qui prime. Esprit d'équipe Besoin de lien social Tribu Fierté d'appartenance à la communauté
	Collaborative
	Vivre une expérience ensemble Partage de compétences (digital natives vs. autres générations) Co-construction et partage d'une expérience.
Normative	**Ethique**
Conscience professionnelle Attitude de loyauté Obligation morale à l'égard de l'entreprise Inscription dans des schémas traditionnels normatifs de comportements Ethique professionnelle Parcours tout tracé, carrière prédéterminée Vision passive de la fidélité, le salarié comme spectateur de sa fidélité (volonté de ne pas sortir du chemin prescrit par l'organisation).	Recherche d'authenticité Adéquation entre les valeurs de l'entreprise et celles des jeunes Sentiment d'utilité sociale
	Intrapreneuriale
	Etre acteur de son parcours, de ses missions Se former et à se renouveler ses compétences Co-créer Favoriser la prise d'initiative, la prise de risque et le sens des responsabilités Droit à l'erreur Le salarié acteur de sa fidélité

Tableau 22: L'évolution de la fidélité de la génération Z en entreprise (Gentina et al., 2022, p.66)

- **La génération des baby-boomers**

Elle représente les personnes nées entre 1945 et 1960, après la seconde guerre mondiale. Cette génération est synonyme du « *pic natalité*[6] » car cette période a connu une croissance démographique exceptionnelle en France métropolitaine. Selon Smola et Sutton

[6] http://www.toupie.org/Dictionnaire/Baby-boom.htm.

(2002), les *baby-boomers* sont plus loyaux envers l'entreprise et la hiérarchie que d'autres générations et donnent beaucoup d'importance au travail. Dufault (2008) souligne que cette génération est perfectionniste et dévouée au travail. D'après Elodie Coupard, RRH chez Western-Union, les *baby-boomers* sont les plus qualifiés pour transmettre la compétence : en effet, les compétences ainsi que les pratiques qu'ils ont développées par l'expérience leur permettent de jouer parfaitement le rôle d'un mentor, d'un tuteur ou d'un parrain au sein des organisations. Cette génération a connu la construction européenne, la décolonisation, les trente glorieuses, la prospérité et la croissance ainsi que l'ouverture sur le monde. Elle est « *autoritaire* », « *rigide* » et « *égoïste* » (Barabel[7] *et al.*, 2012).

- **La génération X**

Elle représente les personnes nées entre 1961 et 1980. C'est la génération du « *choc technologique* », « *d'effondrement de valeurs* », des « *défis globaux* », de la « *guerre froide* » et de la « crise économique ». Elle valorise « *l'autonomie du groupe* » et « *l'équilibre de vie* » (Dejoux et Wechtler, 2011). Cette génération perçoit « *l'organisation comme peu loyale à l'égard de ses salariés, développerait alors un besoin d'indépendance en la considérant comme un moyen d'acquérir des expériences et renforcer son employabilité dans le cadre du modèle de la carrière nomade* » (Dreyfuss et Pijoan, 2015, p.49). Elle est connue par l'individualisme, l'indépendance, l'autonomie et l'esprit de compétition mais elle « *manque de transparence* » et de capacité de communiquer. Elle est « *méfiante* », « *démobilisée* » et « *frustrée* » (Barabel[5] *et al.*, 2012).

- **La génération Y**

Elle représente les personnes nées entre 1981 et 1994, appelées également « D*igital Natives* » ou « *Echos Boomers* ». Cette génération prouve de jour en jour sa dépendance ainsi que son fort besoin et son grand intérêt aux nouvelles technologies de l'information et de communication que ce soit dans la vie personnelle ou dans la vie professionnelle.

La littérature sur la génération Y au travail s'est développée de manière exponentielle, plusieurs recherches ont été menées afin de comprendre cette génération, son caractère et son comportement pour pouvoir la gérer. La Génération Y, la génération du *Why* « *le Pourquoi* »

[7] Barabel, M., Meier, O. & Perret, A. (2012). Travailler avec les nouvelles génération Y et Z , Focus RH

ou même « *Digital Natives* » est un concept inventé par Marc Prensky[8]. En 2001, Marc Prensky a publié le texte fondateur de cette génération : « *Ces jeunes sont de la toute première génération à avoir grandi avec les outils numériques. Depuis leur naissance, ils se sont appropriés et ont maîtrisé ces "instruments" que sont les ordinateurs. […] Tous ces outils font dorénavant partie de leur vie. Et cela a comme impact qu'aujourd'hui, ces natifs du numérique pensent et assimilent l'information d'une toute autre façon que nous, simples immigrants du monde numérique*[9].» (Prensky, 2001). Nous retenons de ce propos que les jeunes de la génération Y sont familiers avec les nouveaux moyens de technologie car ils sont les premiers à les avoir utilisé ce qui a impacté leur mode de vie. C'est la génération du Facebook, Linkedin et tous les réseaux sociaux, la génération des révolutions et du « *printemps arabe* ». C'est une génération qui ne craint pas de parler ou de s'exprimer, une génération de parole, qui a prouvé que les mots et l'action ont un impact sur leur vie personnelle et professionnelle ainsi que sur la dimension stratégique et psychologique de l'Homme au travail. De plus, la confiance en soi dont disposent les Yers (les jeunes de la génération Y) grâce à leur familiarisation et à leurs relations solides avec les nouvelles technologies d'information et de communication expliquent leur demande exagérée de reconnaissance.

La génération du « *Why* » est connue par l'ouverture d'esprit, la maitrise des nouvelles technologies et des outils d'informatique, l'innovation, la polyvalence, « *l'optimisme* », la confiance en soi, *la « recherche des défis, de reconnaissance et d'équilibre travail et vie privée.* » (Dejoux et Wechtler, 2011). Mais elle est également désengagée, exigeante, individualiste, plus ou moins égoïste et interconnectée.

- **La génération Z**

Elle représente les personnes nées à partir de 1995, appelées également la « *génération silencieuse* » ou la « *génération C pour communication, collaboration, connexion et créativité* » (Dagnaud, 2013 ; Boenish, 2015). C'est la « *génération mobile* » qui a grandi avec les nouvelles technologies, les IPAD, les lecteurs MP3, Youtube et les technologies des médias (Ozkan et Solmaz, 2015). C'est une génération « *zappeuse* », « *anxieuse* », « *virtuelle* », « *individualiste* », « *infidèle* », « *impatiente* » et « *instable* » mais

[8] Un consultant américain en nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

[9] http://www.ledevoir.com/societe/science-et-technologie/225781/l-entrevue-une-ecole-pour-les-natifs-de-l-univers-numerique.

elle est également « *communicante* », « *collaborative* », « *créative* », « *sociable* » et « *lucide* » (Barabel[10] *et al.*, 2012). Les jeunes de cette génération sont connus par un caractère paradoxal[11] et contradictoire (ex : individuel et sociable). Ils sont collaboratifs, engagés, et solidaires. En même temps, ils sont individuels, autonomes et très sélectifs. Ils ont une grande ouverture d'esprit et ils sont conscients de tout ce qui se passe dans le monde entier. Malgré tout ce qui les entoure –chômage, crise financière et économique, insécurité, révolutions – ils restent optimistes et rêvent d'un monde meilleur. Toutefois, dans leur livre « Avoir 20 ans en 2020 », Attias-Donfut et Seglan (2020) soulignent que c'est une génération « *optimiste qui s'inquiète* » de plusieurs choses telles que la liberté, la démocratie, l'avenir de la planète ou l'accès au monde du travail. Cette génération se sent plus à l'aise dans les relations virtuelles et se comporte avec plus de spontanéité, de confort et d'aisance derrière une « *machine électronique* », ordinateur, Smartphone, Ipad, etc., car elle se sent rassurée, apaisée et protégée du monde extérieur, d'après les études réalisées sur des jeunes de moins de 22 ans. Une grande partie des jeunes de la génération C (pour Connexion, Communication, Créativité et Collaboration) ne valorise pas les diplômes, ni les formations universitaires et différemment de leurs ainées des générations des baby-boomers, des X ou même des Y, ils ne s'intéressent plus aux contrats à durée indéterminée, dits CDI, ni aux contrats de travail de façon générale « *dont on annonce le recul massif et l'inexorable déclin.* » (Le Goff, 2016). Ils préfèrent une formation continue accessible à tout moment et partout dans le monde. Ils sont créateurs, innovateurs et porteurs de projets. Malgré leur jeune âge, ces jeunes se lancent déjà dans le monde des affaires et d'entrepreneuriat. Ce qui nous permet de se poser tas de questions en relation avec leur intégration, leur engagement et leurs comportements au sein des entreprises.

A la lumière de ce qui précède, nous pouvons conclure qu'il existe une grande différence historique et culturelle entre les différentes générations présentes actuellement en entreprise. Cette différence peut pour certains entraver la collaboration (Ollivier et Tanguy, 2017) et la coopération entre les différentes générations (Shimada, 2011). Cependant, ce sont la concurrence intergénérationnelle et la non-reconnaissance issues d'un système managérial ou organisationnel qui peuvent créer des tensions et des conflits intergénérationnels (Pelchat *et al.*, 2005 ; Troadec, 2006 ; Perrin-Joly, 2017). Donc, les entreprises sont appelées à gérer la cohabitation intergénérationnelle, à comprendre les caractéristiques de chaque génération (ses

[10] Barabel, M., Meier, O. & Perret, A. (2012). Travailler avec les nouvelles génération Y et Z , Focus RH

[11] http://www.lenouveleconomiste.fr/generation-z-14478/ Article rédigé par Caroline Castets et publié le 12/04/2012.

qualités et ses défauts) et à préparer l'intégration des nouvelles recrues (Garcia *et al.*, 2020) afin de réussir la transmission intergénérationnelle des compétences (bidirectionnelle).

3.2. Présentation de la transmission intergénérationnelle des compétences

La transmission intergénérationnelle des compétences représente un « *ensemble de dispositifs organisationnels et managériaux qui ont pour vocation de préserver les savoirs et les compétences de l'entreprise*. » (Shimada, 2011, p.3). Elle permet d'aider les plus jeunes à acquérir de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences, qu'elles soient des techniques ou des pratiques professionnelles, voire des informations générales sur le système du travail et la culture de l'entreprise. Cette transmission intergénérationnelle des compétences permet aux novices de perfectionner leur travail et de remplacer un autre employé dans le cas de la retraite par exemple. En outre, elle joue un rôle stratégique et primordial pour « *la survie et la performance des organisations* » (Lamari, 2010, p.39). Elle a pour objet de favoriser la fidélisation des juniors ainsi que des seniors à la fin de leur carrière. Elle facilite l'intégration de ces personnes dans des groupes de travail par « *le biais d'un développement identitaire* » (Delobbe et Vandenberghe, 2001; Courault *et al.*, 2004; Hulin, 2007; Raoult *et al.*, 2007) et permet la continuité, la survie et la performance de l'entreprise. Elle est considérée par Courault *et al.* (2004) comme une formation en interne donnée généralement par des seniors, ou bien le dirigeant en personne dans le cas des petites entreprises ou structures. Cela est dans le but de réinvestir les ressources acquises dans une situation professionnelle (Harvey et Barras, 2008), de partager les connaissances et les compétences en interne et d'en créer de nouvelles (Prevot et Guallino, 2004).

D'après le guide de la transmission des compétences diffusé par l'ANACT[12], la transmission intergénérationnelle des compétences permet la coopération entre les quatre générations en situation de travail, à savoir : les baby-boomers (1945-1960), la génération X (1961-1980), la génération Y (1981-1994) et la génération Z (à partir de 1995). Cette coopération permet de transmettre à un jeune novice les conditions du travail dans un cadre précis de performance, de sécurité et de santé au travail, et ce d'une façon rapide et efficace à travers des séances d'apprentissage.

Plusieurs chercheurs en sciences de gestion comme Lefebvre (1997), Pijoan *et al.* (2012) et Everaere et Glée (2014) ont confirmé que le jumelage et la coopération entre un

[12] L'ANACT : L'Agence Nationale pour l'Amélioration des conditions du Travail. (http://www.anact.fr/)

jeune apprenti et un senior expérimenté facilitent le partage du savoir-faire et la transmission des compétences dans le but de préparer le départ des seniors à la retraite dans certains cas, ou de faire face aux changements économiques, sociaux, stratégiques et technologiques dans d'autres cas : en effet, elle simplifie l'intégration des nouvelles recrues (hommes et femmes) (Garcia *et al.*, 2020) et permettent l'amélioration de l'image des seniors et des jeunes au sein de l'entreprise ainsi que la création d'un « *pont intergénérationnel* ».

3.3. De l'apprentissage individuel à l'apprentissage intergénérationnel

La transmission des compétences et l'apprentissage individuel sont fondamentaux pour le développement et l'évolution des individus, des groupes et de l'entreprise. D'un point de vue général, ce sont les plus âgés qui transmettent leurs compétences aux plus jeunes. Toutefois, Delay (2006) s'oppose à ce stéréotype et avance que « *la transmission ne se réduit pas, dans l'idéal, à des échanges unidirectionnels et descendants des anciens vers les plus jeunes, de ceux qui savent vers ceux qui ne savent pas.*» (*Ibidem,* p.68). Au contraire, elle *« renvoie davantage à un enrichissement réciproque entre les salariés dont la formation initiale, l'expérience de travail et le rapport aux nouvelles technologies diffèrent à bien des égards.* » (Delay, 2006, p.68). Retenons de ces propos que la transmission des compétences peut être bidirectionnelle permettant les échanges et le partage intergénérationnel. Ainsi, quel que soit son âge, l'individu peut transmettre ses compétences à d'autres individus, voire à d'autres générations.

La littérature et le marché de travail nous renseignent sur la présence de quatre générations au sein de l'entreprise, lieu de rassemblement qui constitue une occasion de cohabitation intergénérationnelle (Lagacé *et al.,* 2010). Celle-ci peut se traduire par des entraides, des échanges et des coopérations intergénérationnelles (Pijoan et Chevane, 2012). En ce sens, la transmission des compétences peut être ascendante (du jeune au plus âgé) ou descendante (du plus âgé au jeune) dans le but d'apprendre un métier, d'utiliser des outils technologiques ou de développer de nouvelles compétences. Toutefois, la réussite ou l'échec de la transmission des compétences entre différentes générations dépend de plusieurs conditions. Nous développerons ce point dans la prochaine section.

Selon Barabel et Meier (2014), « *la problématique intergénérationnelle s'impose à l'heure où pour la première fois dans l'histoire des organisations quatre générations vont coexister au travail (baby boomers, X, Y, Z)* » (*Ibidem*, p. 129). Pour faire face à cette

problématique, les auteurs suggèrent de « *généraliser les groupes de travail mixtes afin de mieux combiner les compétences complémentaires des deux générations* » (Barabel et Meier, 2014, p.129). Cette complémentarité de compétences permet un co-apprentissage (apprentissage mutuel) entre les différentes générations (Rouilleaut et Rochefort, 2005 ; Brassac, 2008). En ce sens, Chang (2005) note que le travail en équipe représente une forme d'échanges permettant la transmission et le partage des connaissances tacites et des expériences acquises. Le travail collectif des générations et les échanges qui en découlent, promeuvent la production de nombreuses idées, ce qui représente un avantage pour l'entreprise (Delay et Huyez-Levrat, 2006). L'équipe de travail est désormais une unité d'apprentissage très importante qui favorise la création des connaissances (Osterloh, 2006).

Avec le départ des baby-boomers à la retraite, l'apprentissage intergénérationnel devient primordial (Delong, 2004) et un enjeu stratégique (Shimada et Dameron, 2016). Ainsi, le facteur primordial n'est plus le vieillissement mais « *un âge de référence auquel on s'identifie selon les rôles sociaux qu'on assigne*. » (Barabel et Meier, 2015). En outre, Bertrand et Hansez (2010) notent que « *l'intergénérationnel est un défi pour le futur. Le transfert d'expertise et le partage des connaissances entre les jeunes et les plus âgés s'avèrent être des solutions optimales.* » (*Ibidem*, p. 233). A la lecture de la littérature, nous constatons que ce concept est très peu exploré à ce jour. Toutefois, les travaux de Shimada et Dameron (2016) en matière d'apprentissage intergénérationnel permettent de situer ce concept et d'identifier ses leviers et ses freins. En adoptant une approche identitaire de la diversité des générations au sein des organisations et en se référant à la théorie de l'apprentissage, les auteurs avancent que l'apprentissage intergénérationnel peut être descendant et ascendant interrogeant ainsi la question de l'oubli et de la mémoire organisationnelle. Il s'agit d'un « *processus de construction et négociation des identités, porté par les émotions.* » (Shimada et Dameron, 2016, p.151). En ce sens, la réussite ou l'échec de la relation intergénérationnelle dépend des identités sociales et des émotions (joie, satisfaction, injustice, amertume) des différentes générations. Cela permet la compréhension du choix des individus de certaines modalités d'apprentissage. Au-delà de l'aspect émotionnel, les auteurs dévoilent que les rencontres intergénérationnelles quotidiennes, la motivation et la volonté de travailler avec d'autres générations, les conditions contextuelles et institutionnelles et « *l'appropriation du projet stratégique* » par les différentes générations sont des éléments fondamentaux pour la réussite de l'apprentissage intergénérationnel. En ce sens, les entreprises doivent constituer des groupes de travail mixtes pour combiner les

nombreuses compétences dont disposent les différentes générations (Les baby-boomers et les générations X, Y et Z) et favoriser la coopération intergénérationnelle (Barabel et Meier, 2014).

Pour conclure cette section, nous retenons qu'avec la mutation démographique que vivent les entreprises, la transmission intergénérationnelle des compétences devient nécessaire notamment avec le départ à la retraite des anciennes générations. Ainsi, plusieurs enjeux apparaissent pour les entreprises comme la fidélisation des nouvelles recrues ou l'organisation de la cohabitation des différentes générations : cela dans le but de favoriser une coopération et un apprentissage intergénérationnel. En effet, l'apparition des nouvelles technologies d'information et de communication ainsi que les mutations technologiques et numériques que connaissent les entreprises (encore plus durant la pandémie de la COVID-19), l'apprentissage mutuel ou le co-apprentissage ne sont plus un avantage pour les entreprises mais plutôt une nécessité. Comme le note Delay (2006) « *apprendre, appliquer, transmettre... tel devrait être le processus suivi par les salariés de l'entreprise.* » (*Ibidem*, p.66). La transmission intergénérationnelle des compétences dévient désormais une source de motivation et de valorisation des compétences et des expériences des plus anciens (Zemke *et al.,* 2000). Elle est également une manière d'encourager les jeunes disposant des compétences numériques et de les fidéliser.

Dans le point suivant, nous exposerons les conditions influençant la transmission intergénérationnelle des compétences.

Section 4 : Les conditions influençant la transmission intergénérationnelle des compétences

L'analyse de la revue de littérature révèle que plusieurs conditions peuvent influencer la transmission intergénérationnelle des compétences.

Notre travail de recherche vise alors à mieux comprendre les interactions interpersonnelles et intergénérationnelles qui peuvent influencer la réussite de la transmission des compétences individuelles y compris le tutorat inversé (une transmission bidirectionnelle). Notre recherche doctorale porte également sur l'identification des outils et des pratiques qui favorisent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Donc, quelles sont les interactions interpersonnelles détectées dans la

littérature ? Quels sont les différents facteurs structurels et contextuels existants ? Et quels sont les outils et pratiques identifiées ?

Cette section porte sur les interactions interpersonnelles (4.1), les interventions et les pratiques managériales (4.2) et les facteurs endogènes (4.3) impactant la transmission des compétences au travail.

4.1. Les interactions interpersonnelles

L'entreprise a été depuis des années un milieu rassemblant des personnes très différentes. La différence quel que soit son type, du genre (femme/ homme), de culture, de personnalité, d'âge, du niveau social ou culturel, d'origine, etc. peut être un facteur de performance et de réussite des individus ou des groupes au travail comme elle peut être une cause d'échec et une source de conflit en entreprise.

Selon les behavioristes, la personnalité est un ensemble de comportements et de « *réponses* » résultants des expériences vécues et des « *stimuli* » de l'entourage de l'individu. Pour le psychologiste Salvador Maddi, *« vue de l'extérieur, la personnalité est un ensemble de caractéristiques et de tendances qui détermine les points communs et les différences du comportement psychologique – pensées, sentiments et actions – des gens, comportement qui présente une continuité dans le temps et ne peut être aisément attribué aux seules pressions sociales et biologiques du moment ».* Plusieurs facteurs de contingence peuvent influencer la personnalité des individus et permettent sa construction et son développement, tels que l'environnement familial, social et culturel, l'éducation, les croyances, les origines, l'âge, l'appartenance à une génération, à un groupe ethnique, à un parti politique ou autre, la culture organisationnelle, les situations rencontrées au travail, etc. Donc, en plus du facteur intergénérationnel, le facteur interpersonnel joue aussi un rôle fondamental dans la transmission des compétences. Dans son article, Charbonnier-Voirin (2013) a fait appel au modèle du « *Big five* » pour traiter cinq facteurs clés de la personnalité : « *l'ouverture* », « *la conscience* », « *l'extraversion* », « *l'agréabilité* » et « *le névrotisme* ». Ces derniers jouent un rôle principal dans la réussite des individus dans différentes situations professionnelles comme ils facilitent leur intégration dans des équipes diversifiés et développent leurs compétences relationnelles. Ce modèle –introduit par Goldberg en 1981 et développé par Costa et McCrae vers la fin des années 80 et cité par Charbonnier-Voirin (2013)– ne classe pas les individus selon ces « *Big five* » mais permet de les évaluer et de mesurer la dimension

de chacun des cinq grands traits de la personnalité chez eux. Toutefois, les « *big five* » ne représentent pas les seuls composants de la personnalité mais occupent bel et bien, une place si importante dans la théorie globale de la personnalité. En outre, des études antécédentes montrent que les niveaux des traits de la personnalité connaissent un mouvement visible et important chez l'être humain ; cela est observé de plus en plus avec la succession des générations (Lawrence *et al.,* 2004). Dès lors, les traits de personnalité ont-ils un impact sur les relations interpersonnelles au travail et donc sur la transmission des compétences ? Quel rôle jouent les relations interpersonnelles dans la cohabitation et la coopération intergénérationnelles ? Les relations interpersonnelles ont-elles un impact sur la réussite ou l'échec de la transmission bidirectionnelle des compétences ?

L'analyse de la littérature montre que la réussite de la transmission des compétences dépend essentiellement de deux personnes, en plus de l'organisation : le transmetteur et le récepteur.

Pour Fabre et Roussel (2013), la qualité de la relation entre les collègues au travail facilite l'apprentissage et favorise l'acquisition et le développement des compétences. Ainsi, une bonne relation interpersonnelle permet un échange des savoir-faire et des expériences ainsi qu'un partage implicite des connaissances organisationnelles grâce à la loyauté, l'entraide et le soutien. Désormais, la relation entre deux collègues (transmetteur et récepteur) doit être « *harmonieuse* » (respect mutuel et ouverture d'esprit). Elle doit avoir certaines caractéristiques (loyauté, ouverture aux autres, communication, coopération, entraide, échange, partage, l'écoute, motivation, respect, etc.) pour qu'elle n'influence pas négativement le processus de transmission des compétences.

Au delà, la réussite de la transmission des compétences nécessite un engagement de la part du transmetteur aussi que du récepteur quelles que soient leurs différences générationnelle ou personnelle. De plus, « *toutes les politiques de ressources humaines visant à améliorer les relations entre collègues de travail, l'entraide et la communication, sont également propices à ce type d'apprentissage.»* (Fabre et Roussel, 2013, p. 17).

Avec la diversité culturelle, générationnelle et personnelle, les collègues au travail peuvent avoir beaucoup de conflits relationnels et interpersonnels. Ces conflits peuvent être une grande source d'échec de la transmission des compétences dans l'absence de la communication. Dans son étude de cas de la relève de poste, Karsenty (2011) a pu montrer que la communication, la confiance et l'affinité qui règnent dans les relations

interpersonnelles au travail « *favorisent l'esprit collaboratif* […] et permettent *indirectement une augmentation de la performance collective*.» (*Ibidem*, p.142-145). Cependant, toute « *méfiance interpersonnelle*», ajoute Karsenty (2011) peut avoir de très mauvaises conséquences sur la relation entre les collègues au travail notamment, lors de la « *transmission des consignes* ».

D'après ce qui précède, nous retenons que les relations interpersonnelles jouent un rôle massif dans le processus de transmission des compétences d'une personne à une autre et elles représentent l'une des conditions principales de sa réussite. La question qui nous interpelle à ce niveau est : si les relations interpersonnelles au travail influencent-elles la transmission des compétences individuelles entre différentes générations.

4.2. Les interventions et pratiques managériales (dont GRH)

La littérature en matière de transmission des compétences souligne qu'il s'agit d'une activité et d'un processus. De ce fait, celle-ci nécessite une organisation et une attention spécifique de la part de plusieurs acteurs et notamment de la fonction RH et de l'entreprise d'un point de vue général. En effet, plusieurs actions doivent être mises en place afin de promouvoir et de faciliter la transmission des compétences interpersonnelles et intergénérationnelles. Ci-dessous, nous allons présenter une grille de lecture sur les différentes actions et pratiques impactant la transmission des compétences au travail.

4.2.1. De la gestion des âges au management de la diversité générationnelle

Dans ce point, nous discutons de la gestion des âges et du management de la diversité générationnelle.

- **La gestion des âges**

Actuellement, le changement démographique et la question du vieillissement de la population au travail s'imposent et conduisent les entreprises notamment, les différents acteurs ou cadres de la fonction RH, à des réflexions sur de nouvelles problématiques. Il s'agit particulièrement de la production, de l'efficacité et de la performance des personnes âgées ainsi que des réflexions sur les modes de management de cette catégorie de collaborateurs (Spedale, 2019). Ces réflexions peuvent reposer sur des stéréotypes de nature positive ou négative à l'égard des personnes âgées (Barrett et Bourke, 2013 ; Lagacé et Terrion, 2013) conduisant parfois à une discrimination (ex : lors du recrutement) fondée sur l'âge. Nous

citons à titre d'exemple le coût élevé des seniors, l'adaptation et l'utilisation des nouvelles technologies, le manque de capacité physique, cognitive ou mentale, etc. Pourtant, cette catégorie de collaborateurs peut représenter la mémoire organisationnelle de leur entreprise grâce aux multiples connaissances, compétences et expériences qu'elle détient.

Nous notons que ce concept de gestion des âges a vu le jour suite aux différentes réflexions ayant lieu pour allonger la durée de vie au travail par le régulateur. En ce sens, plusieurs définitions ont été données par certains gouvernements pour fournir des éléments de base et pour guider les différentes entreprises dans leurs réflexions pour maintenir les plus âgés en emploi. Nos lectures nous conduisent à souligner les dimensions politique, économique et socioculturelle de la gestion des âges. D'ailleurs, des chercheurs de différentes disciplines (ergonomie, économie, sociologie, etc.) se sont intéressés aux conditions de travail et à leur impact sur le travail des seniors (ex : Bugand[13] *et al.*, 2009). Toutefois, les chercheurs en sciences de gestion (ex : Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2013a) se sont souvent intéressés à la santé au travail des travailleurs âgés, aux conditions de travail et au maintien en emploi des seniors en fin de carrière. Ces chercheurs montrent la prise de conscience des entreprises sur l'impact des conditions de travail sur la santé des travailleurs âgés (des seniors) et leur attente de l'impact des actions mobilisées sur le vouloir et le pouvoir rester des seniors en emploi. Dans un article récent intitulé « *Il est temps pour la gestion des âges de prendre sa retraite* », Salmon *et al.* (2022) proposent un nouveau concept théorique qu'est la gestion de l'employabilité et des parcours par la santé au travail pour pouvoir répondre aux questions liées à la santé au travail et à l'allongement de la vie professionnelle.

L'analyse de la revue de littérature dévoile que la gestion des âges est souvent liée à la gestion du vieillissement (Marquié *et al.*, 2010 ; Guillemard, 2017) au travail, aux pratiques de formation, à l'aménagement des horaires de travail et à la gestion des carrières (David, 2002). Ce dernier note que la gestion des âges renvoie à des caractéristiques individuelles. Il ajoute qu'elle « *n'est pertinente et efficace que si elle procède d'une vision dynamique de l'ensemble du parcours des âges qui s'inscrit dans les conditions sociales, organisationnelles et techniques du milieu de travail et qui tient compte de cette interaction* » (*Ibidem*, p.37). La littérature sur la gestion des âges montre également que ce concept est souvent lié à l'emploi et à la gestion des seniors au lieu de se centrer sur les personnes de tous âges (jeunes et âgées) et de toutes générations (baby-boomers, Gens X, Y et Z) dans le cadre d'une « *gestion*

[13] Bugand, L., Caser, F., Huyez, G., Parlier, M., & Raoult, N. (2009). Les bonnes pratiques des entreprises en matière de maintien et de retour en activité professionnelle des seniors. Rapport d'étude ANACT, 25.

équitable de tous les âges » et d'une « *gestion durable des parcours professionnels* » effectuées par la fonction RH (Blancher, 2015). Il s'agit de mettre en place des pratiques permettant de favoriser les opportunités d'emploi des seniors, d'améliorer les conditions de travail de cette catégorie de collaborateur et de défendre leurs intérêts (ex : employabilité, formation professionnelle, protection sociale, lutte contre la discrimination). Nous constatons que les seniors sont souvent identifiés comme des personnes âgées ou en fin de carrière. Toutefois, certains auteurs, tels que Ilmarinen (2006), soulignent que la gestion des âges peut être considérée selon plusieurs points de vue, à savoir : de l'individu, des entreprises et de la société. Selon ces différents points de vue, ce concept peut impliquer une autogestion (gérer soi-même), peut présenter des actions permettant de répondre aux besoins des collaborateurs de différents âges ou de contrôler les différentes structures d'âge de la population à travers la mise en place des actions efficaces. De plus, nous notons que certains travaux, comme ceux d'Armstrong-Stassen (2008), évoquent des pratiques RH relatives à la gestion des âges, sans cependant les définir. Il s'agit particulièrement de questions traitant le recrutement, la formation professionnelle, le départ à la retraite et l'employabilité des personnes âgées (seniors).

Par ailleurs, nous soulignons les réflexions soulevées par d'autres chercheurs interrogeant le rôle d'une loi sur l'intégration professionnelle des employés âgés (Poilpot-Rocaboy *et al*., 2013b). Selon cette loi imposée en France, la négociation d'accords ou la mise en place des plans d'actions par les entreprises d'au moins 50 salariés est dans le but de recruter et de maintenir en emploi les travailleurs âgés. Toutefois, ces chercheurs montrent que le bilan de cette expérience est mitigé. En effet, au-delà des contraintes légales, toute progression nécessite le « *déterminisme* », le « *volontarisme* » et l'engagement des dirigeants dans la mise en place des bonnes pratiques de gestion à l'égard des travailleurs âgés (ex : anticiper le départ à la retraite des employés en fin de carrière).

Dans notre travail de recherche, nous nous focalisons sur les différentes générations et la diversité générationnelle. Le propos de ce travail n'est pas de traiter la question de la gestion des âges ou encore des travailleurs seniors. Il s'agit plus particulièrement de mettre en exergue la relation entre les différentes générations et le lien intergénérationnel qui peut se nouer dans le cadre d'une transmission de compétences individuelles. Il s'agit de mettre en valeur la mixité des équipes au travail, constituant ainsi une richesse à la fois pour les anciens et les jeunes collaborateurs. D'ailleurs, la mixité des équipes au travail permet de confronter les façons de faire, de voir les choses et d'exercer le travail. Elle permet de confronter

également les différentes valeurs, attitudes et priorités et s'enrichir mutuellement des pratiques, des expériences et de compétences de chacun.

Enfin, nous notons que le caractère « senior » peut être mesuré aussi bien en prenant en compte « *l'âge des connaissances* » (Znidarsic, 2012) et des compétences qu'en prenant en compte l'âge chronologique des collaborateurs. D'ailleurs, ce qui constitue un travailleur senior varie d'un secteur à un autre. En ce sens, nous notons que dans le secteur du numérique le caractère « senior » n'est pas lié à l'âge chronologique du travailleur (ou du collaborateur) mais plutôt à ses années d'expérience professionnelle.

- **Management de la diversité générationnelle**

Le management de la diversité permet aux employeurs une meilleure gestion des ressources humaines ainsi qu'une préservation des plus performants et talentueux au sein de l'entreprise en mettant en place un ensemble de mesures et des règles (Garner-Moyer, 2006) qui organisent la gestion du capital humain. En outre, le management de la diversité se présente aujourd'hui comme un critère de responsabilité sociale des entreprises en simplifiant l'intégration des différents individus au sein de l'entreprise et en favorisant la coexistence des équipes et des groupes au travail (Bruna, 2011). Une équipe diverse au travail est une équipe performante, si elle y est satisfaite. Cette satisfaction est le résultat et le fruit des efforts fournis par toutes les parties prenantes (collaborateurs, dirigeants, managers, etc.) ainsi que du climat social favorable que l'entreprise doit créer pour le bien-être de son capital humain et qui représente l'une des conditions que les jeunes exigent pour rester le plus longtemps possible au sein de la même entreprise. En revanche, la diversité des équipes comme elle permet une coopération et une performance organisationnelle, elle peut causer dans plusieurs situations des « *conflits relationnels* » et interpersonnels, surtout lorsqu'il s'agit d'une « *diversité sociale* » telle que l'âge ou encore plus une « *diversité de valeurs et de personnalités* » (Jehn *et al.*, 1999).

Dans leur article publié en 2011, Dejoux et Wechter s'intéressent à la diversité générationnelle dans les entreprises. Elles notent que « *les générations ne doivent pas être considérées comme des groupes à gérer différemment* » (Dejoux et Wechtler, 2011, p.232). Elles suggèrent d'adopter des modes de gestion et d'organisation permettant de faciliter le travail « *ensemble* » des quatre générations tout en prenant en compte plusieurs éléments : la diversité des âges, le vieillissement de la population et les conflits générationnels. Pour leur part, Le Flanchec et Mullenbach (2016) constatent que les entreprises connaissent la

cohabitation et l'interaction des différentes générations, d'où l'importance de mettre en place une « *réelle gestion de la diversité générationnelle* » (*Ibidem*, p.106). Cette gestion peut comprendre différentes mesures « *individualisées* » selon l'âge des collaborateurs, comme la mise en place du tutorat et des formations. En effet, les auteurs concluent qu'il n'est pas possible de gérer les différentes générations de façon similaire. Ils soulignent également la nécessité de mieux comprendre les attentes des collaborateurs issus de différentes générations et de les prendre en compte afin de leur permettre de travailler plus facilement ensemble. En ce sens, Djabi et Shimada (2015) proposent six facettes générationnelles des individus au travail. Nous exposons ces facettes dans le tableau suivant :

Diversité générationnelle au travail	**Ancienneté**	**Cohorte**
Société	Age chronologique	Cohorte de naissance
Organisation	Ancienneté organisationnelle	Cohorte organisationnelle
Métier	Ancienneté dans le métier	Cohorte de métier

Tableau 23 : Les différentes facettes générationnelles au travail (Djabi et Shimada, 2015, p.56)

Ainsi, les auteurs présentent une vision renouvelée et différente de la diversité générationnelle au travail. Les résultats de leurs travaux permettent de souligner le rôle que joue l'entreprise dans l'évolution et l'émergence des différentes générations au travail (Saba, 2017 ; Perrin-Joly, 2017) ainsi que l'impact des différentes actions menées sur la diversité générationnelle. De ce fait, les entreprises doivent prendre activement part à ce phénomène et à ses différents enjeux managériaux. Ces enjeux se présentent dans la « *socialisation réciproque entre les générations à travers la transmission et la coopération intergénérationnelle* » (Djabi et Shimada, 2015, p.59-60). Cette dernière pose désormais de nouvelles difficultés à la gestion des RH (Saba *et al.*, 2010). Comme le note Cappelletti (2020), l'intergénération et le travail collectif, de manière générale, ne doivent pas être spontanés afin de créer de la valeur : « *Bien travailler en équipe, ce n'est pas spontané. Cela doit être géré, managé. Il va falloir investiguer les traits de ce management intergénérationnel* » (*Ibidem*, p.151). Dans la continuité, les travaux de Lagacé *et al.* (2010) mettent en exergue le transfert intergénérationnel et estiment qu'il s'agit, aux yeux des salariés de la génération Y, d'un élément crucial pour leur carrière et leur parcours professionnel. Il s'agit également d'une valorisation des seniors, de leurs compétences et de leurs expériences. La cohabitation intergénérationnelle est inédite au sein des entreprises (Meyronin, 2014). Elle représente désormais une occasion pour les jeunes générations (les

« *digital natives* ») de partager leurs compétences digitales aux moins compétents au travers le « *reverse mentoring* ».

Nous retenons de tout ce qui précède que la diversité générationnelle constitue une opportunité aussi bien pour les collaborateurs que pour l'entreprise. Toutefois, cette dernière doit mettre en place des dispositifs permettant de faciliter la cohabitation et la coopération intergénérationnelle. Au-delà d'une mixité des générations au sein des équipes, le management intergénérationnel, ou le management de la diversité générationnelle, consiste également à favoriser le travail coopératif « ensemble » des différentes générations présentes au sein de l'entreprise. Cela permet non seulement de valoriser les compétences de tous les collaborateurs (quel que soit leur âge) et de les transmettre, mais aussi de promouvoir l'émergence de nouvelles compétences. De ce fait, les entreprises doivent prendre en considération les différences entre les différentes générations et tirer profit de cette diversité.

4.2.2 Management des compétences transmissibles

Parmi les conditions de succès de la transmission intergénérationnelle des compétences, il y a des conditions relatives à l'organisation. La réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences nécessite une attention spéciale auprès du manager dont le rôle se situe au mixage des équipes et la constitution des binômes et des groupes de projets. Le manager est appelé à favoriser les échanges des savoirs entre les différentes générations (Landier, 2014), à faire travailler de différentes générations au sein de la même équipe et à créer des collectifs de travail dans le but d'échanger et de partager les savoirs et les connaissances (Poilpot-Rocaboy, 2014). Il doit également insérer dans chaque groupe des générations intermédiaires et des personnes confiantes pour faciliter la cohabitation intergénérationnelle (Akanni, 2014), reconnaître et valoriser les efforts des seniors, leurs savoirs et leur ancienneté (Le Roux, 2006), identifier les compétences transmissibles et bien choisir les transmetteurs (Lacaze, 2014).

Au début des années 90, les grandes entreprises françaises ont connu la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (Dietrich *et al.*, 2010). D'une vision orientée vers une « *intelligence collective* » et d'un management nouveau, les entreprises étaient appelées à identifier les emplois et les compétences sensibles qui devaient être conservés et qui nécessitaient une transmission. Ce partage intergénérationnel gagnait à être formalisé de façon à rendre ces compétences « *observables* » et « *lisibles*» en se basant sur une forte

volonté des personnes concernées (Ballay, 1997 ; Mennechet, 2006 ; Zara, 2008 ; Van De Portal, 2010).

Désormais, le manager joue un rôle fondamental dans la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences. Mary Parker Follett s'est inspirée du jardinier et elle a évoqué une approche métaphorique nommée « *le management du jardinier* » pour comparer et assimiler le manager au jardinier, un « *créateur des possibles* » qui prend des décisions et fait des choix dans un milieu qui connaît beaucoup de changements (Groutel, 2014 ; Bréhaux et Frémond-Lejeune, 2015**)**. « *Retourner et enrichir la terre, sélectionner de bonnes graines, les semer, arroser suffisamment mais pas trop, tenir compte du terrain, anticiper les saisons, protéger les plantations, tailler par ici, laisser se reposer telle parcelle, cultiver telle autre.* » (Thiébaut, 2009, p.114). Tout comme le jardinier, le manager doit donner beaucoup d'importance aux projets professionnels (Thiébaut, 2009) et s'intéresser aux compétences indispensables au travail pour pouvoir les développer et atteindre les objectifs visés et garantir la continuité et la performance de l'organisation. Le manager doit valoriser son travail pour lui donner du sens, de la dignité, de l' « *éthique* » et du « *esthétique* » – ainsi que celui de ses employés. Le manager se doit de mettre en place un « *management durable* » fondé sur le travail d'équipe, la patience, la liberté et l'intégration du savoir-faire et des expériences professionnels au travail (Groutel, 2014).

Dès lors, la transmission intergénérationnelle des compétences est une responsabilité collective des collaborateurs comme des managers. Sa réussite ou son échec est une responsabilité et un défi que le collectif du travail doit relever afin de protéger et de développer les compétences clés et assurer la survie et la pérennité de toute entreprise.

4.2.3. Pratiques de GRH, un levier de transmission des compétences

Lorsqu'on parle des conditions de réussite de la transmission des compétences, il nous semble très important d'aborder le sujet des pratiques de GRH et de questionner le rôle qu'elles jouent dans la réussite de ce processus.

Les pratiques de GRH constituent l'ensemble des activités permettant la gestion des RH (Ressources Humaines). Nous citons à titre d'exemple le recrutement, la formation, la gestion des compétences, la gestion des carrières, la rémunération, etc. (Pichault et Nizet, 2000). En ce sens, certaines pratiques orientées vers la formation ou le partage des connaissances et des informations favorisent le développement des compétences des individus

et des performances, qu'elles soient sociales ou économiques (Barraud-Didier *et al.,* 2003 ; Ouadahi et Guérin, 2007).

Notons par ailleurs que les pratiques de GRH constituent un moyen permettant de promouvoir l'acquisition et l'exploitation des connaissances au sein de l'entreprise. Elles sont également un facteur de développement de la capacité d'apprentissage (Lado et Wilson, 1994). Elles permettent de promouvoir le développement des compétences des individus et de favoriser les interactions entre les différents membres du groupe dans le but de partager et d'échanger leurs connaissances (Minbaeva *et al.,* 2003 ; Kang et Snell, 2009).

Pour Cloutier *et al.* (2006), la politique de GRH peut être considérée comme un facteur qui conditionne la transmission intergénérationnelle. En l'occurrence, les auteurs font référence aux conditions de travail des jeunes et des plus âgés ainsi qu'à l'écart entre ces deux catégories de collaborateurs au niveau des conditions du travail et les salaires. Selon ces mêmes auteurs, cela explique le manque de motivation des plus expérimentés à transmettre leurs savoirs et leurs expériences ainsi que l'augmentation des tentions intergénérationnelles. En revanche, un climat de travail favorable peut favoriser la transmission et l'entraide collective entre les différentes générations (entre l'expert et l'apprenant). Au-delà, les pratiques de GRH impactent les attitudes et les comportements des collaborateurs (Collins et Smith, 2006) et ont un effet sur la performance organisationnelle (Huselid, 1995).

En nous fondant sur les travaux de Fabi *et al.* (2009), nous avons identifié deux pratiques de GRH nécessaires. Il s'agit de la formation et le développement d'une part, et de la sélection, l'accueil et l'intégration d'autre part. En effet, ces pratiques consistent entre autres à :

- la formation des nouvelles recrues ;
- l évolution des habilités techniques et interpersonnelles ;
- l'amélioration de la performance des individus au travail ;
- la préparation des individus aux nouvelles tâches et leur capacité à les réaliser ;
- la promotion des échanges et de la transmission des connaissances entre les différents employés ;
- l'intégration dans le groupe de travail ;
- l'existence d'un programme d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues.

Enfin, les travaux d'Abraham *et al.* (2016) nous renseignent sur les pratiques de GRH, lesquelles sont orientées vers les experts (les « *Knowledge Workers* ») comme étant des personnes détentrices de savoirs fondamentaux pour la pérennité des organisations. A ce sujet, Prax (2005) estiment que les experts sont au cœur du mangement des connaissances. De ce fait, ils doivent faire objet d'une attention spéciale et différenciée en gestion des ressources humaines (Reed, 1996). Cela renvoie à la nécessité de mise en place de nombreuses pratiques de GRH tournées vers les experts. Selon Abraham *et al.* (2016), ces pratiques doivent viser l'évolution des experts et le développement de leurs compétences à travers la formation à titre d'exemple. Les auteurs notent que, dans le cadre de son métier, l'expert est appelé à transmettre ses savoirs et ses compétences, d'où la nécessité de développer ses compétences en pédagogie. *In fine*, l'expert est un « *créateur, développeur et transmetteur de savoir, les pratiques de GRH qui lui sont dédiées doivent être centrées sur la gestion des savoirs et opérer un subtil équilibre entre ces trois dynamiques : du savoir, du pouvoir et du plaisir.* » (Abraham *et al.,* 2016, p.23). Notre travail de recherche tente justement de mettre en exergue ces pratiques et d'identifier celles qui favorisent la transmission intergénérationnelle des compétences et celles qui peuvent nuire à la réussite de ce processus.

Pour conclure, nous rappelons que la transmission des compétences est une activité à part entière qui nécessite une préoccupation et une attention de la part de tous les acteurs (transmetteurs, récepteurs, managers d'équipe) ainsi que de l'organisation (notamment la fonction RH). Dans cette action, les responsables RH jouent un rôle très important tels que leurs missions portant sur le recrutement des nouveaux employés, la formation de l'ensemble des collaborateurs et le développement de leurs compétences tout en favorisant la transmission des compétences entre les experts et les apprenants quel que soient leur âge.

Dans le point suivant, nous présenterons un ensemble de facteurs endogènes impactant la transmission des compétences au travail.

4.3. Les facteurs endogènes influençant la transmission des compétences

Lorsqu'on évoque le sujet de la réussite de la transmission des compétences, les travaux antécédents (théoriques ou empiriques) permettent de ressortir un ensemble de facteurs endogènes qui entrent en jeu. Suite à l'analyse de la revue de littérature, nous avons identifié des facteurs structurels, environnementaux, contextuels et managériaux. Ces facteurs peuvent favoriser ou nuire le bon déroulement de la transmission des compétences au travail

et par conséquent, impacter la réussite de ce processus. Nous détaillerons ci-dessous ces facteurs en nous référent à la littérature francophone et anglo-saxonne.

4.3.1. Facteurs structurels et environnementaux

En ce qui concerne les facteurs structurels et environnementaux qui influencent la transmission des compétences, la revue de la littérature a permis d'identifier plusieurs éléments tels que les caractéristiques de l'entreprise (ex : sa taille et le secteur d'activité auquel elle appartient), l'organisation du travail et la politique de la gestion des ressources humaines. En effet, Cloutier *et al.* (2002) ont étudié les enjeux de la santé et de la sécurité au travail dans la transmission des savoirs professionnels au sein d'une entreprise d'usinage au Canada. Ces auteurs ont déterminé un ensemble de facteurs structurels qui peuvent nuire ou favoriser la transmission en entreprise. Ces facteurs se présentent comme suit :

- la « *taille de l'entreprise et la division du travail* » : les jeunes apprennent mieux dans les entreprises et les divisions de petite taille et leurs échanges avec les plus expérimentés se passent mieux ;
- les « *politiques de la gestion des ressources humaines* » : la politique de bas salaire et le maintien des jeunes dans certains postes pour une longue durée incitent ceux-ci à quitter l'entreprise après la transmission des savoirs, etc. ;
- le « *quart de travail auquel les novices sont affectés* » : il y a des moments dans la journée où les collaborateurs ont plus d'opportunité et de possibilité de transmettre et de recevoir des nouveaux savoirs professionnels en échangeant avec leurs collègues de différents âges ;
- les « *contraintes temporelles* » : le manque de temps impacte la transmission des savoirs professionnels ;
- la « s*ituation de travail en amont* » : la machine ou le poste où sont affectés l'apprenant et l'expérimenté impacte l'activité de la production et de la transmission des savoirs professionnels ;
- l' *« organisation des outils* » : l'existence des outils de travail facilite la transmission des savoirs professionnels ;
- les « *politiques de l'entreprise* » : la santé et la sécurité du travail représentent un enjeu déterminant et impactent la transmission des savoirs professionnels au travail.

Par rapport à la première étude réalisée par Cloutier *et al.* (2002) au sein d'une entreprise d'usinage, de nouveaux facteurs ressortent dans leur deuxième étude effectuée dans la cuisine d'un grand hôtel, toujours au Québec (Canada). Ils concernent :

- l' « *idéologie de la flexibilité* » et la contrainte du temps : de nombreux recrus quittent l'entreprise parce qu'ils sont mal accompagnés car les expérimentés n'ont pas le temps pour veiller à leur formation. Cela décourage les nouvelles recrues, notamment les jeunes, et les démotive ;
- la « *réduction et le roulement du personnel* » : plusieurs formateurs ne prennent pas le temps de transmettre leurs savoirs sachant que les nouvelles recrues (principalement les jeunes) vont quitter l'entreprise ;
- le « *quart de travail* » : l'apprentissage se passe plutôt le jour que le soir ou la nuit à travers la pratique et la rencontre avec l'expérimenté ;
- la « *planification de la formation des jeunes* » : l'entreprise doit informer l'expérimenté de l'arrivée des nouvelles recrues en avance afin de faciliter l'organisation de la transmission des savoirs professionnels ;
- la « *période de l'année* » : certaines périodes sont tellement chargées qu'elles ne permettent ni le partage ni la transmission des savoirs professionnels ;
- la « *parcellisation et la répétition* » : c'est un moyen facilitant la transmission des savoirs professionnels et donc l'apprentissage ;
- l' « *aménagement spatial* » : le partage de l'espace de travail entre l'apprenant et l'expérimenté facilite la transmission et les échanges au travail ;
- la « *culture du métier* » : les tâches effectuées (intéressantes ou ennuyeuses) par l'apprenant sous la demande de l'expérimenté influencent la relation entre le couple (la dyade) et par conséquent impactent la transmission des savoirs professionnels.

Nous retenons de cette classification que les facteurs structurels et environnementaux qui influencent la transmission des savoirs professionnels et des savoir-faire au sein des entreprises sont très nombreux. En particulier, ils changent d'un secteur d'activité à un autre et d'un métier à un autre, selon les conditions et les situations du travail.

De leur côté, Rallet et Torre (1999) soulignent que le partage des mêmes expériences cognitives par le couple (transmetteur-récepteur) facilite le transfert des savoirs et des savoir-faire professionnels. Ils ajoutent que la clarté, la division et la précision des tâches sont nécessaires pour le succès de la transmission des savoirs et des savoir-faire au sein de

l'entreprise. Par ailleurs, Nonaka et Takeuchi (1995) proposent une nouvelle structure organisationnelle. Ils déterminent que les nouvelles technologies d'information et de communication représentent aujourd'hui un moyen facilitateur de la transmission des savoir-faire professionnels qu'ils appellent « *connaissances tacites* ». De même, certains auteurs (Favier *et al.,* 1999 ; Brasseur et Picq, 2000) soulignent que l'utilisation des plateformes numériques (logiciels, applications, brainstorming électronique, vidéoconférences, forums, etc.) représentent des lieux et des méthodes très utiles pour le partage et la transmission des compétences entre les collaborateurs. Ce qui nous permet de conclure que la proximité géographique (ou spatiale) ne représente plus une contrainte pour échanger entre collègues ou transmettre et recevoir des compétences (savoirs et savoir-faire) au sein de l'entreprise. Ainsi, les entreprises mettent en place de nouvelles structures organisationnelles qui favorisent l'apprentissage au travail et la transmission des compétences entre les différents collaborateurs.

Dans la littérature anglo-saxonne, les auteurs (Reagans et McEvily, 2003) montrent que la structure du réseau informel « *Informel Network Structure* » affecte positivement la transmission des compétences : les collaborateurs partagent et transmettent leurs compétences à un public hétérogène d'une façon plus facile et efficace. Ils ajoutent que cette nouvelle structure organisationnelle, contrairement à la structure bureaucratique, renforce les liens entre les collaborateurs, les motive et leur permet d'investir encore plus dans le temps dédié à la transmission des compétences. En revanche, pour plusieurs auteurs (Saxenian, 1994 ; Storper et Venables, 2004), la proximité géographique (ou spatiale) et la proximité physique (le face-à-face) facilitent le contact entre les individus et les groupes de travail et permettent une meilleure transmission des compétences (savoirs et savoir-faire) au travail. De ce fait, nous pouvons conclure que la proximité géographique et/ou physique peut être une contrainte de transmission des compétences ou bien un facteur facilitateur : cela dépend des caractéristiques de l'entreprise et son organisation du travail.

4.3.2. Facteurs contextuels et managériaux

Après avoir présenté les facteurs structurels et environnementaux influençant la transmission des compétences au travail, il convient à présent de déterminer les facteurs contextuels internes et externes qui émergent de la littérature.

A ce sujet, la littérature anglo-saxonne offre une grille de lecture permettant d'identifier un ensemble de facteurs qui influencent la transmission des compétences au

travail. Par exemple, l'étude réalisée par Rhodes *et al.* (2008) présente trois éléments déterminants. Il s'agit de : la technologie d'information (*information technology*), de la stratégie d'apprentissage (*learning strategy*) et de la culture de la confiance (*trust culture*). Les auteurs ajoutent que la technologie de l'information est un facteur qui a une grande influence sur la transmission des savoirs et des savoir-faire au travail. Cependant, la volonté du partage et de la transmission de ces compétences ainsi que la capacité d'apprendre et de transmettre jouent un rôle crucial dans l'efficacité et la réussite de ce processus (*Ibidem,* 2008). Ainsi, ces auteurs précisent que l'entreprise doit mettre en place des pratiques afin de gérer efficacement la transmission des compétences entre les collaborateurs.

Par ailleurs, Goh (2002) identifie plusieurs caractéristiques organisationnelles et pratiques managériales considérées comme des facteurs contextuels, lesquels promeuvent la transmission des compétences entre les collaborateurs en entreprise et facilitent le « *Knowledge Management* ». Il s'agit de :

- la confiance entre les collaborateurs : un haut niveau de confiance entre les collaborateurs facilite la transmission et la réception des savoirs et des savoir-faire ;
- la coopération et la collaboration : elles se développent par la pratique et encouragent le travail collectif ;
- la culture de l'apprentissage : une forte culture d'apprentissage et de l'amélioration continue encourage les individus à demander l'information, à apprendre et à transmettre à leur tour ce qu'ils ont appris ;
- la culture organisationnelle : elle doit encourager la communication avec la hiérarchie ;
- le niveau de compétences : ce niveau doit être cohérent entre les individus afin de faciliter la collaboration, la transmission et le travail collectif ;
- l'approche équilibrée : la mise en place des moyens qui encouragent le partage et la transmission des compétences, tels que le mentorat, les groupes de discussion, etc. ;
- le système de récompense : il encourage la collaboration, la transmission des compétences et le travail collectif ;
- le « *leadership* » : les dirigeants jouent un rôle majeur dans la mise en place d'une culture organisationnelle et des conditions favorables pour la transmission des savoirs et des savoir-faire (ou le « *Knowledge Transfer* ») ;
- la capacité d'absorption et de rétention / « *Absorptive and retentive capacity* » : l'organisation doit s'assurer que le transmetteur et le récepteur disposent des capacités

nécessaires pour transmettre et recevoir des savoirs et des savoir-faire. De plus, elle doit faciliter la communication entre le couple (transmetteur-récepteur) ;

- *L*es « *types des connaissances/ Knowledge* » : le moyen de transmission doit être adapté aux types des savoirs et des savoir-faire à transmettre.

D'autres auteurs tels qu'Ajith Kumar et Ganesh (2009) classent les facteurs contextuels dans cinq catégories, à savoir : cognitif (ex : la volonté d'apprendre et de transmettre des compétences, etc.), socio-psychologique (ex : la confiance interpersonnelle, le sens du partage, etc.), social (ex : le degré de coopération, de collaboration et de compréhension entre les collaborateurs, etc.), infrastructurel (ex : l'utilisation des nouveaux moyen de technologie, l'aménagement spatial, etc.) et administratif (ex : la politique de la gestion des ressources humaines, etc.).

Au vu de ce qui précède, nous constatons que, contrairement à la littérature francophone, les travaux de recherche anglo-saxons sur les facteurs contextuels endogènes ayant une influence sur la transmission des savoirs et des savoir-faire professionnels sont abondants. En effet, ces travaux proposent une grille de lecture extrêmement riche et diversifiée et font émerger une multitude de facteurs contextuels internes et managériaux qui impactent la transmission des compétences et l'apprentissage au travail. En nous appuyant sur la littérature anglo-saxonne, nous retenons cinq facteurs les plus fréquemment cités dans les écrits académiques, à savoir : la culture de confiance mutuelle, la politique de la gestion des ressources humaines, la stratégie de l'entreprise, la culture organisationnelle et les nouvelles technologies d'information.

Pour conclure cette section, nous rappelons que l'objet de celle-ci est de présenter des visions opposées des conditions favorisant ou contraignant la transmission des compétences (savoirs et savoir-faire) au sein des organisations. Nous remarquons que les facteurs structurels (et environnementaux) et les facteurs contextuels (caractéristiques organisationnelles et pratiques managériales) se complètent et se chevauchent. D'ailleurs, nous constatons que la politique de la gestion des ressources humaines et l'utilisation des nouveaux moyens de technologie sont reconnues dans la littérature comme des facteurs structurels et contextuels. Ainsi, nous soulignons que malgré la multitude des facteurs et des conditions proposés, la littérature francophone reste très modeste à ce sujet. Cela nous donne l'opportunité de les tester dans le contexte français, notamment dans le secteur numérique (le

secteur des technologies d'information et de communication) et de compléter les travaux antérieurs.

Conclusion du chapitre 3 :

La littérature sur la transmission des compétences montrent que rares sont les travaux qui mettent en exergue la notion de la génération ou l'intergénérationnel dans le processus de transmission des compétences. Après avoir présenté la transmission des compétences dans le dernier chapitre, nous avons centré ce troisième chapitre sur la transmission intergénérationnelle des compétences.

Dans la première section, nous avons déterminé les différentes méthodes et étapes de transmission des compétences. Dans un premier temps, nous avons constaté que les méthodes de transmission des compétences sont nombreuses et varient selon la population visée, les contextes et les situations. De plus, la transmission des compétences est bidirectionnelle : elle peut aller du plus âgé au plus jeune ou à l'inverse du jeune au plus âgé. Dans un deuxième temps, nous avons retenu que la réussite de la procédure de transmission des compétences nécessitait le respect de certaines étapes clés, à savoir : la reconnaissance de la valeur des compétences transmissibles, l'effort d'acquisition de la cible, l'assimilation, l'adaptation des nouvelles compétences aux situations de travail, l'appropriation.

Dans la deuxième section, nous avons mis au point les conditions de succès de la transmission des compétences. A ce titre, nous avons pu identifier des conditions de succès relatives aux individus (transmetteur et récepteur) et à l'organisation. Ainsi, nous avons souligné le rôle que jouent chacune des parties dans la réussite de la transmission des compétences en situation de travail.

Dans la troisième section, nous avons mis en exergue la notion de génération, l'apprentissage intergénérationnel et la transmission des compétences. Ainsi, nous avons constaté que la transmission intergénérationnelle des compétences réunissait les différentes générations (les baby-boomers, les générations X, Y et Z) et promouvait l'apprentissage intergénérationnel (descendant et ascendant), favorisait le co-apprentissage et valorisait les compétences des seniors et des juniors.

Dans la quatrième section, nous avons apporté un éclairage sur les conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences. Nous avons constaté que la littérature anglo-saxonne était plus riche que la littérature francophone sur ce sujet. En effet, les travaux de recherche consultés proposent une grille de lecture pertinente et riche et permettent d'identifier un ensemble de facteurs endogènes (structurels, environnementaux,

contextuels, et managériaux) et exogènes relatifs à l'environnement général de l'entreprise (ex : la culture nationale, le profil institutionnel du pays et les paramètres économiques).

Conclusion de la partie 1 :

Dans cette première partie, nous avons présenté le cadre conceptuel et théorique de la recherche. Nous nous intéressons à l'identification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Dans le cadre de cette thèse doctorale, nous mobilisons trois théories principales, lesquelles nous semblent adaptées à notre travail de recherche. Il s'agit de la théorie de la compétence (Sanchez *et al.*, 1996; Nordhaug, 1996 ; Sanchez et Heene, 1997; Sanchez, 2001 ; Dejoux, 2001 ; Retour, 2005 ; Durand, 2015), de la théorie de la proximité (Gilly et Torre, 2000; Torre et Rollet, 2001, 2005; Zimmerman, 2008; Bouba-Olga et Grossetti, 2008) et de la théorie des systèmes (approche systémique) (Bertalanffy, 1968 ; Le Moigne, 1994 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Durand, 2002). La première nous a permis de mieux cerner le concept de la compétence dans son approche globale et pyramidale. Considérant l'entreprise comme un système ouvert, cette théorie nous a permis également de comprendre les relations internes (entre les humains et les non-humains). La deuxième repose sur des formes de proximité entre les acteurs. Ainsi, elle nous a permis de déterminer les différentes typologies de proximité et de cerner les effets de l'apprentissage sur l'adoption des nouvelles technologies, sur le partage et la transmission des compétences et sur les relations interpersonnelles. La troisième considère l'individu comme acteur du système. Elle repose sur les relations et les interactions entre le système et son environnement, mais aussi entre les éléments composant ce système (les individus, les groupes, les unités, etc.).

Au regard de notre cadre théorique et conceptuel, nous proposons la problématique de recherche suivante :

Quelles sont les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?

Cette problématique de recherche propose quatre objectifs de recherche.

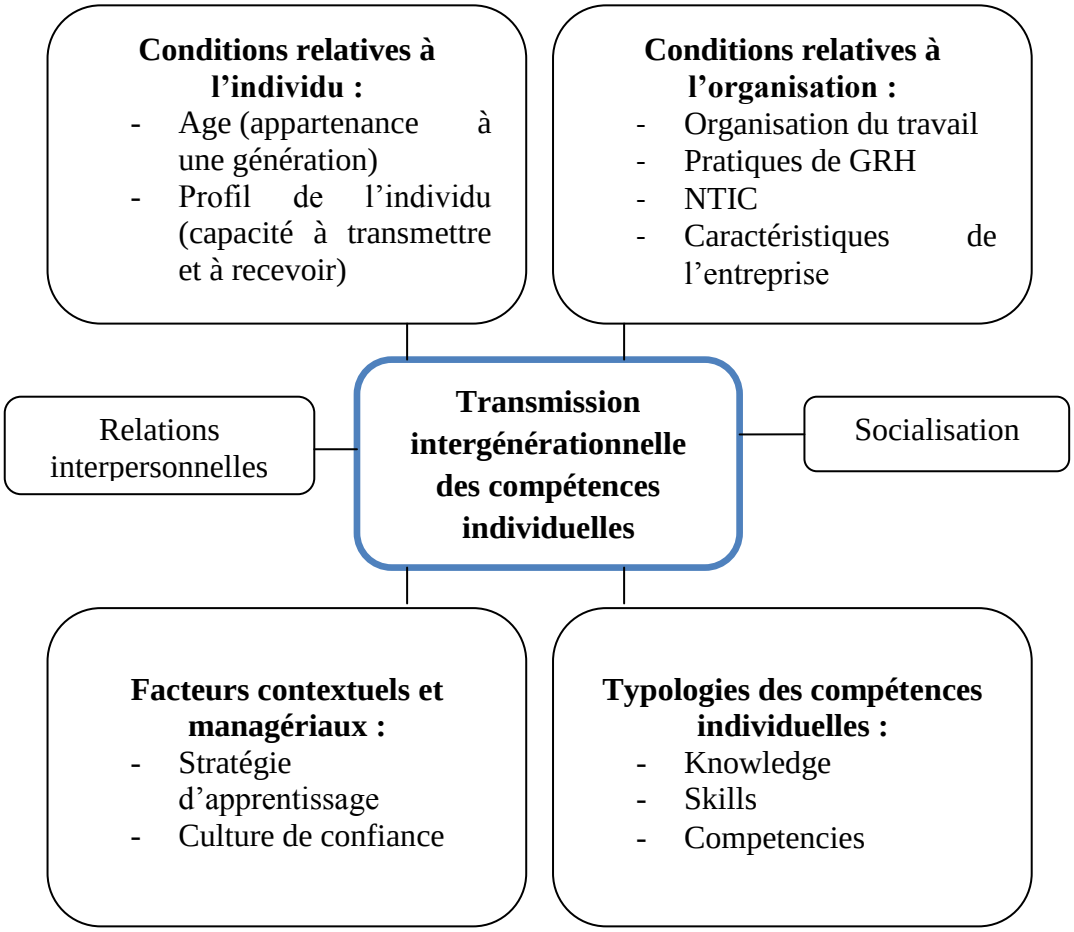
Objectif 1 : Propositions d'une typologie des compétences individuelles transmissibles entre les générations

Objectif 2 : Classification des conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Objectif 3 : Identification des outils facilitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Objectif 4 : Identification des pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

La figure ci-dessous reprend les concepts évoqués dans la première partie.



Dans la deuxième partie de ce travail doctoral, nous présenterons la méthodologie de la recherche et l'étude empirique. La présentation, l'analyse et la discussion des résultats obtenues seront également exposées.

PARTIE 2 : Etude empirique auprès des entreprises du secteur du numérique

Notre travail doctoral comprend deux grandes parties fondamentales. La première partie porte sur le cadre conceptuel et théorique de cette recherche. La deuxième partie quant à elle présente le cadre méthodologique et l'étude empirique. Cette partie contient trois chapitres qui se présentent comme suit :

- Chapitre 4 : Cadre méthodologique et contextuel de la recherche
- Chapitre 5 : Présentation de l'étude qualitative
- Chapitre 6 : Synthèse des résultats de la recherche et discussion générale

Chapitre 4 : Cadre méthodologique et contextuel de la recherche

La légitimation socioculturelle des connaissances (scientifiques) produites nécessite une présentation explicite des différentes étapes franchies par le chercheur (Martinet, 1990 ; Avenier, 2008). En ce sens, le cadre méthodologique et contextuel de la recherche représente l'un des piliers fondamentaux d'un projet de recherche. Dans le même sens, Paturel (2009) souligne l'importance de la présentation des fondements méthodologiques et épistémologiques de la recherche. A cet égard, le présent chapitre aura une double vocation. Il explicite la posture épistémologique et la méthodologie adoptées, et justifie le choix du terrain d'investigation choisi.

Donc, quels sont les choix épistémologiques et méthodologiques faits ? Comment justifions-nous la fiabilité et la validité de cette recherche ? Quel est le terrain de recherche choisi pour ce travail doctoral ? Et pourquoi ?

Dans ce quatrième chapitre, nous allons présenter sous quatre sections le cadre contextuel et méthodologique de la recherche. La première section présente la stratégie de recherche et permet de présenter des éléments de réponse par rapport au choix de l'approche qualitative dans ce travail doctoral. Dans la deuxième section, nous questionnons la fiabilité et la validité (interne et externe) de la recherche qualitative. La troisième section repose sur une

présentation du secteur du numérique en France. Pour conclure ce chapitre, nous allons présenter une synthèse récapitulative.

Section 1 : Stratégie de recherche : le choix de l'approche qualitative

Une recherche doit questionner plusieurs éléments, à savoir : des questions épistémologique, axiologique, ontologique et méthodologique (Allard-Poesi et Perret, 2014). En d'autres termes, elle doit permettre de répondre à des questionnements relatifs à la nature de la réalité, à la nature de la connaissance, aux moyens permettant son analyse, son lien avec l'objet de l'étude et les valeurs de la connaissance (Guba et Lincoln, 2005).

Dans cette section, nous présentons la construction de l'objet de recherche (1.1). Puis, nous présentons la posture épistémologique adoptée dans cette thèse (1.2). Enfin, nous expliquons le choix de la méthodologie qualitative (1.3).

1.1. Construction de l'objet de recherche

La construction d'un objet de recherche constitue un élément primordial du processus de recherche. Il s'agit de questionner ce que le chercheur recherche (la réalité) tout en articulant trois objets clés : théoriques, méthodologiques ou empiriques (Allard-Poesi et Maréchal, 2014). Ces derniers notent que cela permet de découvrir (ou de créer) de nouveaux objets théoriques, méthodologiques ou empiriques pour « *expliquer, prédire, comprendre ou changer la réalité sociale* » (*Ibidem*, p.52). Selon les mêmes auteurs, l'objet de recherche permet au chercheur d'améliorer le processus de sa recherche ainsi que la problématique et les questions de recherche initialement proposées ou déterminées. Ils ajoutent également qu'il est important de prendre en compte les postulats épistémologiques et ontologiques dans la construction de l'objet de recherche. Ce dernier dépend d'ailleurs de la connaissance visée et de la réalité recherchée (Allard-Poesi et Maréchal, 2014). Notons que le positionnement épistémologique adopté dans notre recherche est l'interprétativisme. En ce sens, la construction de l'objet de recherche est liée à la compréhension de la réalité de la « transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ». Notre projet de connaissance (ou encore les connaissances que nous visons à créer ou produire) repose sur la compréhension des conditions de réussite de ce phénomène (au sens d'Allard-Poesi et Maréchal, 2014) notamment entre les différentes générations.

Pour Giordano et Jolibert (2012), l'objet de recherche représente « *le fruit d'une démarche itérative* » (*Ibidem*, p.9). D'ailleurs, il s'agit de plusieurs allers-retours entre la théorie (ou les théories mobilisées) et le terrain de recherche ou encore entre différentes théories « *de telle manière que la définition de l'objet évolue jusqu'à se fixer plus définitivement* » (*Ibidem*, p.9). Dans la continuité, les auteurs soulignent que l'objet de la recherche et le terrain (relevant du contexte du projet) ne doivent pas être confondus.

De ce qui précède, nous soulignons que l'interaction avec le terrain, notamment avec les différents acteurs à travers la conduite des entretiens par exemple, et le retour à la théorie (ou les théories) sont primordiaux pour la conceptualisation de l'objet de recherche. En effet, « *ce n'est finalement que lorsque le chercheur aura développé une interprétation du phénomène étudié qu'il pourra véritablement définir les termes de son objet* » (Allard-Poesi et Maréchal, 2014, p.57-58). De ce fait, la construction de l'objet de recherche découle de nombreux allers-retours entre la littérature et le terrain.

La littérature souligne que la construction de l'objet de recherche doit se fonder sur des éléments fondamentaux. Selon Evrard *et al.* (1997), Grenier et Josserand (1999) et Giordano et Jolibert (2012), ces éléments se présentent comme suit :

- « *la nature du projet* » : déterminer s'il s'agit d'une recherche exploratoire, explicative, descriptive, etc.
- « *l'angle d'étude de l'objet* » : déterminer s'il s'agit d'une recherche sur le contenu ou le processus de l'objet ;
- « l*e type de présence sur le terrain* » : préciser la nature de la relation et l'interaction entre le chercheur et son terrain de recherche ;
- « l*a posture épistémologique* » : préciser le positionnement épistémologique du chercheur (constructiviste, interprétativiste, positiviste, etc.) ;
- « l*a démarche envisagée* » : déterminer s'il s'agit d'une démarche confirmatoire ou exploratoire ;
- « *les cadres conceptuels et théoriques pertinents* » : identifier les cadres conceptuels et théoriques permettant de comprendre et répondre au mieux à la problématique de recherche.

Enfin, la construction de l'objet de recherche de cette thèse doctorale est d'abord le fruit d'un mémoire de recherche du master 2 réalisé et soutenu à l'IAE de l'Université Jean Moulin Lyon 3. Ensuite, cet objet de recherche a été amélioré suite aux nombreuses

présentations réalisées devant l'équipe de recherche « *Ressources Humaines* » du Laboratoire MRM de l'Université de Montpellier. Puis, il a été forgé grâce aux multiples participations aux différents événements scientifiques (ex : congrès et colloques) en France et au Canada. Enfin, les différents échanges avec des praticiens (tout au long de notre parcours de recherche) ont permis de confirmer et de souligner la pertinence de cette recherche doctorale. En effet, les échanges formels et informels avec différents acteurs (chercheurs juniors, seniors et praticiens) ont permis la construction de l'objet de notre recherche.

Dans le point suivant, nous présenterons la posture épistémologique adoptée dans cette thèse.

1.2. Posture épistémologique adoptée : interprétativisme

Pour Allard-Poesi et Maréchal (2004), « *savoir ce que l'on cherche apparaît donc comme une condition nécessaire* » (*Ibidem*, p.34). Il est désormais nécessaire de présenter et de justifier le positionnement épistémologique de la recherche (Giordano, 2003) pour déterminer ses objectifs et architecturer la démarche à suivre. C'est-à-dire, établir l'architecture et le design de la recherche. Royer et Zarlowski (1999) avancent que les chercheurs doivent exprimer clairement leur positionnement épistémologique pour donner une certaine cohérence à leur projet de recherche. En ce sens, Girod-Séville et Perret (1999) recommandent de se fonder sur les trois principales postures épistémologiques identifiées en sciences de gestion, à savoir : le positivisme, l'interprétativisme et le constructivisme.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les trois grands paradigmes épistémologiques existants :

Traditions philosophiques	**Le Positivisme**	**La phénoménologie**	
Le positivisme / Les questions épistémologiques	**Le positivisme**	**L'interprétativisme**	**Le constructivisme**
Quel est le statut de la connaissance ?	Hypothèse ontologique Il existe une essence propre à l'objet de connaissance	Hypothèse phénoménologique L'essence de l'objet ne peut être atteinte (constructivisme modéré ou interprétativisme) ou n'existe pas (constructivisme radical)	
La nature de la « réalité »	Indépendante du sujet et de l'objet Hypothèse	Dépendance du sujet et de l'objet Hypothèse intentionnaliste Le monde est fait de possibilités	

	déterministe Le monde est fait de nécessité		
Comment la connaissance est-elle engendrée ? Le chemin de la connaissance scientifique	<u>La découverte</u> Recherche formulée en termes de « pour quelles causes ... » Statut privilégié de l'explication	<u>L'interprétation</u> Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs ... » Statut privilégié de la compréhension	<u>La construction</u> Recherche formulée en termes de « pour quelles finalités ... » Statut privilégié de la construction
Quelle est la valeur de la connaissance ? Les critères de validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idiographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

Tableau 24 : Positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste (Thiétart, 2007, p.15)

Selon Denzin et Lincoln (1994), les choix méthodologiques et épistémologiques du chercheur sont également impactés par certains éléments du contexte (ce que le chercheur peut ou ne peut pas effectuer). Pour notre travail doctoral, plusieurs contraintes nous ont poussées à abandonner certaines méthodologies comme la réalisation des études de cas : il s'agissait au début des refus auprès des entreprises potentielles sélectionnées et sollicitées puis de la crise sanitaire (confinement et restrictions d'accès aux entreprises). Suite à cela, l'observation des faits comme les relations intergénérationnelles était quasiment impossible. Toutefois, nous estimons que cette position d'extériorité par rapport à l'investigation de notre champ de recherche reste plutôt relative. En effet, les données collectées (ce point sera détaillé dans le prochain chapitre) ainsi que notre interprétation permettent également de répondre à la problématique et aux questions de recherche. De ce fait, notre démarche de compréhension des faits (des réalités sociales) permet de déterminer les conditions de succès et d'échec de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Nous estimons pour cela que notre recherche doctorale s'inscrit dans une posture interprétativiste.

Pour Perret et Séville (2004), l'interprétativisme est un paradigme qui permet au chercheur de « *comprendre comment les acteurs construisent le sens qu'ils donnent à la réalité sociale* » (*Ibidem*, p.21). De ce fait, le chercheur est sensé « *développer une compréhension de cette réalité sociale* » (Allard-Poesi et Maréchal, 2004, p.42). Autrement, dit, le rôle du chercheur consiste à la recherche et à la compréhension de la réalité sociale, voire de plusieurs réalités. Dans le cas de notre recherche doctorale, la réalité sociale à

comprendre est relative aux conditions et aux facteurs qui favorisent la transmission des compétences individuelles entre les différentes générations à travers les propos des acteurs (les cadres de la fonction RH et les collaborateurs IT).

L'approche interprétative permet au chercheur de faire partie de la réalité analysée (De La Ville, 2000). Ainsi, il tente de comprendre le sens attribué à cette réalité par les acteurs (Giordano, 2003). D'après Avenier et Gavard-Perret (2012), le chercheur tente également de « *comprendre les processus d'interprétation, de construction de sens, de communication et d'engagement dans les situations* » (*Ibidem*, p.15).

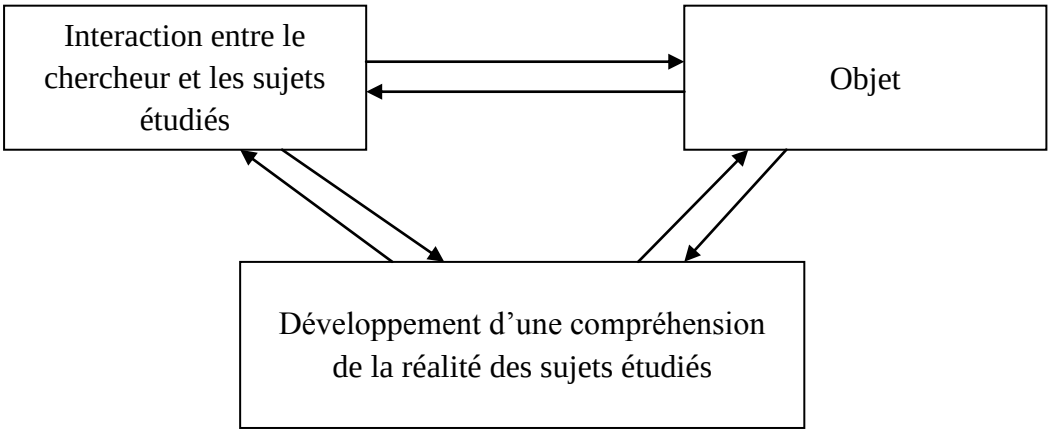


Figure 5 : Construction de l'objet de la recherche dans l'approche interprétative (Allard-Poesi et Maréchal, 2014)

En ce sens, une étude quantitative visant une généralisation statistique n'est pas adaptée pour les chercheurs interprétativistes (Yanow, 2006). Dans le cadre de notre étude qualitative, nous envisageons une généralisation au sens d'Avenier et Gavard-Perret (2012), laquelle concerne la compréhension des processus d'interprétation et la construction du sens dans une logique abductive. Nous estimons que ce positionnement épistémologique est le plus adapté à notre problématique de recherche. Il nous permet de comprendre les différentes conditions qui impactent la transmission des compétences entre les différentes générations et la réaction des différents acteurs face à ces conditions. De plus, il nous permet de comprendre comment les outils et les pratiques mis en place vont favoriser cette transmission des compétences individuelles. L'objectif est de comprendre également le rôle que jouent les différents acteurs (*cf.* les conditions relatives aux transmetteurs et aux récepteurs) dans la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Dans cette mesure et selon le courant interprétativisme, la qualité descriptive des données collectées et des connaissances générées est attendue du chercheur dans le but de faciliter les

interprétations et de pouvoir les mobiliser dans des contextes différents (Avenier et Thomas, 2012). En l'occurrence, la validité externe de la recherche ne nécessite pas de justification.

En outre, nous avons formulé des propositions afin de cadrer le projet de thèse. Dans notre démarche abductive, l'analyse initiale de la revue de littérature permet de mettre en exergue les phénomènes (concepts voisins) et les problématiques explorés précédemment par d'autres chercheurs. En l'occurrence, la démarche inductive n'apporterait pas de réelle plus value et serait une « *perte de temps* » au sens de Miles et Huberman (2003). De plus, selon une logique déductive (Mourral et Millet, 1995), le chercheur tente de vérifier une théorie existante, ce qui n'est pas le cas pour notre travail de recherche car, comme nous l'avons mentionné, très peu de recherches sont réalisées sur la transmission des compétences et l'intergénérationnel. Dans cette mesure, il nous semble que la logique abductive est le mode de raisonnement le plus adéquat à notre projet de thèse car il permet la proposition des conceptualisations théoriques nouvelles, élaborées avec rigueur, robustesse et validité (Charreire-Petit et Durieux (2014). Il s'agit d'un processus d'interprétation (David, 1999) et d'un levier explicatif (Le Goff, 2012) et compréhensif permettant la production de nouvelles connaissances et idées créatives (Génova, 1998) pour construire des hypothèses (David, 1999).

Enfin, nous estimons que notre recherche adopte une logique abductive. En ce sens, nous nous sommes fondés sur plusieurs travaux de recherche pour mieux comprendre nos concepts théoriques clés et déterminer le gap théorique, selon lequel nous constatons le manque de travaux réalisés au sujet de la transmission des compétences individuelles et l'intergénérationnel. Toutefois, nous soulignons que l'analyse de la revue de littérature a facilité la compréhension et l'utilisation des données collectées. En effet, comme le notent Mbengue et Vandangeon-Derumez (1999), c'est l'interaction entre les données collectées des études empiriques et la théorie qui permet la production de nouvelles connaissances scientifiques.

Suite à ce qui précède, nous faisons le choix d'une approche qualitative. Dans le point suivant, nous présenterons les éléments ayant motivé ce choix.

1.3. Choix d'une méthodologie qualitative : une exploration hybride

Après avoir présenté notre positionnement épistémologique et le paradigme de notre recherche, nous présentons ci-dessous la méthodologie de recherche adoptée.

Dans le cadre de ce travail doctoral, nous adoptons une méthodologie qualitative. La démarche qualitative permet la construction, le développement et l'enrichissement des théories sous une approche inductive dominante en Europe (Thietart *et al.*, 2014) mais aussi abductive. Elle permet d'analyser les acteurs, leurs actions, leurs intentions, leurs discours et leurs interactions (Dumez, 2013). Elle permet de « *comprendre le pourquoi et le comment des événements dans des situations concrètes* » (Wacheux, 1995, p.15). La démarche ou l'approche qualitative se fonde sur des données qualitatives comme les entretiens (Huberman et Miles, 2003). Elle tend à donner du sens et à permettre la compréhension des différents phénomènes humains et sociaux complexes (Dumez, 2013).

Dans une recherche qualitative, la réalité est vue comme une construction humaine. De ce fait, son objet est conçue en terme de significations des différents acteurs étudiés et leurs actions (Mukamurera *et al.*, 2006 ; Anadon et Guillemette, 2006 ; Anadon, 2022). Ce dernier note que : « *la recherche qualitative, désignée d'interprétative, est celle par laquelle les chercheurs se sont intéressés à comprendre les significations que les individus donnent à leur propre vie et à leurs expériences.* » (Anadon et Guillemette, 2006, p.15). En ce sens, la recherche qualitative s'inscrit dans un paradigme interprétatif compréhensif du phénomène étudié en se fondant sur les expériences des acteurs : « *le point de vue, le sens que les acteurs donnent à leurs conduites ou à leur vie est matière d'observation et de recherche* » (p.15), soulignent Anadon et Guillemette (2006). De plus, à travers les allers-retours entre le terrain et la littérature (le référentiel théorique) que permet la logique abductive, la démarche qualitative rend la recherche plus flexible. Cette flexibilité paraît dans l'ajustement de la problématique même après l'accès au terrain et tout au long de la phase de collecte des données empiriques. A ce sujet, Dumez (2010) estime que la recherche qualitative permet « *l'articulation entre le problème scientifique, le cadre analytique et le matériau empirique* » (*Ibidem*, p.13). L'auteur ajoute que cette articulation se fait lors de boucles d'abduction, lesquels mettent en relations plusieurs éléments, à savoir : le problème, le matériau et le cadre analytique (les nouvelles propositions théoriques recherchées par le chercheur). Ces différents éléments « *s'enrichissent mutuellement et progressivement au cours de ces boucles* » (Dumez, 2010, p.13). *De facto*, cette démarche est adaptée à notre recherche et contribuera à la réponse

à la problématique et aux questions de recherche. Ainsi, elle va contribuer à la compréhension du phénomène étudié (la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles) et les interactions entre les différents acteurs. En l'occurrence, elle permettra de mettre en exergue les relations intergénérationnelles au travail. En d'autres termes, les expériences vécues par les différents acteurs (collaborateurs de différentes générations) vont faciliter la compréhension et l'identification des conditions qui favorisent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles d'un collaborateur à un autre (quel que soit le canal de transmission et quel que soit l'âge des personnes).

Par ailleurs, Igalens et Roussel (1998) notent que « *les recherches qui proposent un concept nouveau mais proche de concepts éprouvés ne peuvent être qualifiés de recherches exploratoires* » (*Ibidem*, p.73). Rappelons que notre travail doctoral porte sur la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. D'après l'analyse de la revue de littérature (*cf.* la première partie de la thèse), l'intergénérationnel ou la dynamique intergénérationnelle sont des sujets peu étudiés en gestion des ressources humaines. Tandis que pour le sujet de la transmission des compétences, malgré le fait qu'il soit très peu abordé en tant que tel (*cf.* les travaux de Le Roux (2006), de Shimada (2011-2018), de Dreyfuss et Pijoan (2015) ou ceux de Lambert *et al.*, 2021), la littérature permet de le comprendre également à partir des concepts ou des travaux de recherche proches tels que la transmission des savoirs (Delay, 2006), la transmission des savoirs professionnels (Cloutier, 2002 ; Bloy, 2005 ; Gaudart et Thébault, 2012), la transmission de savoir-faire (Boutte, 2007), la transmission des pratiques (Chaker, 2012), la transmission professionnelle (Thébault, 2013), la transmission du métier (Hulin, 2010 ; Lambelet, 2013), etc. De ce fait, nous estimons que notre recherche n'est pas exploratoire à proprement dit. D'ailleurs, Igalens et Roussel (1998) estiment qu' « *une recherche ne devrait être qualifiée d'exploratoire que si elle l'est réellement, c'est-à-dire si de près ou de loin, le sujet n'a jamais été traité* » (*Ibidem*, p.73).

En revanche, nous soulignons que la logique abductive suivie dans ce travail de thèse est nécessaire pour la construction de l'objet de recherche (1.1) et la compréhension du phénomène étudié. En effet, les allers-retours entre la théorie et le terrain, caractérisant la logique abductive, représentent une exploration hybride au sens de Charreire-Petit et Durieux (2014). Ces derniers notent que cette voie de recherche approfondit et enrichit les connaissances théoriques antérieures. Elle permet au chercheur d'effectuer plusieurs allers-retours (tout au long de la recherche) entre la littérature existante (la théorie) et le terrain de recherche (la collecte des données). Elle permet donc de s'appuyer sur les travaux antérieurs

(ex : les concepts voisins) pour donner du sens aux matériaux empiriques d'une part et de guider les différentes lectures théoriques ultérieures (réalisées après l'accès au terrain et la collecte des données) d'autre part. De plus, les différents échanges (formels ou informels) établis entre le chercheur et ses collègues (chercheurs juniors ou seniors) lors des différentes occasions (ex : présentations des travaux aux colloques ou aux congrès) permettent de construire l'objet de recherche « *en marchant* », comme le souligne Le Moigne (1990). *In fine*, l'exploration peut causer le problème de contextualisation, ce qui encourage les chercheurs à tester le nouveau cadre théorique. D'ailleurs, il est intéressant de procéder à « *la confrontation de la conceptualisation produite à d'autres contextes semblables ou comparables par la suite* » (Charreire-Petit et Durieux, 2014, p.93).

Pour conclure, nous soulignons que pour ce travail doctoral, nous avons fait le choix d'adopter une méthodologie qualitative exploratoire hybride.

En guise de résumé et pour conclure cette section, nous présentons dans le tableau suivant les éléments à retenir.

Choix épistémologiques	Choix méthodologiques
- Paradigme : interprétativisme - Logique : abductive Compréhension du phénomène étudié et le sens que lui donnent les acteurs du terrain.	- Démarche qualitative - Exploration hybride Compréhension du phénomène étudié à travers des allers-retours entre la littérature et le terrain.

Tableau 25 : Récapitulatif des choix épistémologiques et méthodologiques

Dans la prochaine section, nous questionnerons la fiabilité et la validité (interne et externe) de la recherche.

Section 2 : Fiabilité et validité de la recherche

L'évaluation de la rigueur de la recherche nécessite la vérification de la stratégie de recherche. Toutefois, Drucker-Godard *et al.* (2007) soulignent la difficulté de l'évaluation des recherches mobilisant les méthodes qualitatives et leur qualité.

A lecture de la littérature, nous constatons que la question de fiabilité et de validité de la recherche se posait notamment dans les recherches quantitatives. Ces deux critères sont aujourd'hui pris en considération tout autant dans les recherches qualitatives que quantitatives (Drucker-Godard *et al.*, 2014). Ces auteurs estiment que dans les recherches quantitatives, la

vérification de ces deux critères se fait à travers des tests. Tandis que dans les recherches qualitatives, le chercheur doit prendre des précautions pour améliorer la fiabilité et la validité de sa recherche. Dans le cadre des recherches qualitatives, certains auteurs tels que Lee *et al.* (1999) et Pratt (2008) parlent de qualité et de crédibilité de la recherche plutôt que de fiabilité et de validité de la recherche. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit des recherches mixtes (qualitatives et à la fois quantitatives), le chercheur doit assurer la fiabilité et la validité de la partie qualitative et la partie quantitative sans avoir recours à des méthodes propres aux recherches mixtes (Creswell et Clark, 2017).

Pour Drucker-Godard *et al.* (2014), la fiabilité de la recherche ou des résultats de la recherche correspond à « *établir et vérifier que les différentes opérations d'une recherche pourront être répétées avec le même résultat par des chercheurs différents et/ou à des moments différents* » (*Ibidem*, p.316). De ce fait, le chercheur doit décrire minutieusement la démarche de sa recherche, tout en détaillant les étapes de la collecte et d'analyse des données. Nous discuterons ci-après ce point (2.1).

Par ailleurs, Wacheux (1996) définit la validité comme étant « *la capacité des instruments à apprécier effectivement et réellement l'objet de la recherche pour lesquels ils ont été créés* » (*Ibidem,* p.266). De ce fait, il est nécessaire de vérifier la validité interne et externe des résultats obtenus, comme le soulignent Drucker-Godard *et al.* (2014). De plus, l'évaluation de la validité du construit est aussi demandée. Cela correspond au lien entre le référentiel théorique, notamment la (es) théorie (s) ou/ et les concepts mobilisés et les résultats obtenus de l'étude empirique. Drucker-Godard *et al.* (2014) relèvent que certains concepts sont abstraits. Ils ne sont donc pas observables, ce qui nécessite la vérification de la validité du construit afin d'avoir un lien logique entre les concepts théoriques et les concepts construits. En ce sens, nous avons présenté (dans la première partie de cette thèse) un état de l'art comprenant les cadres conceptuel et théorique de notre recherche doctorale. Nous avons étudié plusieurs concepts dans la littérature tels que le transfert des connaissances, la transmission des compétences, les générations, les compétences individuelles, etc. Ensuite, nous avons délimité un cadre théorique et conceptuel pour cerner notre problématique et identifier les données à collecter. En effet, la définition les concepts clés est nécessaire pour faciliter la collecte des données.

Drucker-Godard *et al.* (2014) estiment que le chercheur doit s'assurer que les données collectées lors de l'étude empirique « *rendent compte le plus précisément possible de la*

réalité qu'il souhaite étudier » (*Ibidem*, p.304). Il s'agit ici de l'évaluation de la validité et de la fiabilité des instruments de mesure. Dans le cadre de notre travail doctoral, nous avons élaboré deux guides d'entretien : l'un était destiné aux cadres de la fonction RH et l'autre était destiné aux collaborateurs IT. Avant de commencer la collecte de données, nous avons testé les deux guides d'entretiens auprès d'une dizaine de praticiens (de différents profils et générations) afin de s'assurer de la pertinence et de la fluidité des questions d'une part et de la compréhension du vocabulaire académique utilisé (les concepts théoriques) par les répondants (interviewés) d'autre part. De plus, lors des entretiens semi-directifs, nous n'avons pas hésité à reprendre et à reformuler certaines questions pour simplifier la compréhension de celles-ci ou/et avoir plus d'explications ou de détails concernant certains points discutés. *In fine*, tout au long de la collecte des données, nous avons effectué des allers-retours entre la littérature et le terrain afin d'assurer la validité des instruments de mesure mobilisés (les deux guides d'entretien).

Dans cette section, nous questionnons également la validité interne (2.2) et la validité externe (2.3) de la recherche.

2.1. Fiabilité de la recherche

Pour Drucker-Godard *et al.* (2014), la fiabilité de la recherche consiste au fait qu'un « *chercheur inséré dans une équipe scientifique doit pouvoir transmettre aussi fidèlement que possible sa manière de conduire une recherche* » (*Ibidem*, p.316). Autrement dit, le chercheur doit expliquer en détail toutes les étapes opératoires de sa recherche pour permettre à d'autres chercheurs de suivre la même démarche et d'obtenir les mêmes résultats. Les mêmes auteurs notent que, quelle que soit la méthode de recherche suivie (quantitative ou qualitative), la fiabilité concerne les phases suivantes : « *la collecte des données, le codage et toute autre opération de préparation et d'analyse des données, voire la présentation des résultats* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014, p.316). De ce fait, la description précise des différentes phases opératoires d'une recherche scientifique peut assurer la fiabilité de la recherche.

De son côté, Hlady-Rispal (2002) estime que le chercheur doit expliquer le processus suivi durant la recherche ainsi que l'analyse mise en œuvre pour permettre à d'autres chercheurs de reproduire l'étude empirique. En effet, la fiabilité des résultats de la recherche consiste à permettre à d'autres chercheurs (ou le même chercheur et à des moments différents)

de reproduire et de répliquer l'étude empirique et d'avoir les mêmes résultats (Drucker-Godard *et al.*, 2014).

En d'autres termes, pour justifier et prouver la fiabilité de la recherche, il est nécessaire de maintenir une chaîne de preuves en décrivant minutieusement les différentes techniques de collecte et d'analyse des données (Miles et Huberman, 2003). Ces derniers notent également que le but de la triangulation (l'un des critères de fiabilité de la recherche) est de confirmer les résultats obtenus et de montrer que les mesures indépendantes faites ne contredisent pas ces résultats. En ce sens, nous avons diversifié les sources de données, notamment les individus (cadres de la fonction RH, transmetteurs et récepteurs) et les établissements (différentes entreprises du secteur du numérique en France). Nous avons également réalisé une triangulation à partir de différents types de données (primaires et secondaires) et de différentes méthodes de collectes de ces données (entretiens et recueil documentaire). De plus, nous avons diversifié notre échantillon. Ce dernier est composé de cadres de la fonction RH (ex : responsable formation et développement des compétences, chargé de politique intergénérationnelle, directrice de l'insertion des jeunes en France, DRH, etc.), de transmetteurs (ex : ingénieur informatique et commercial, architecte en systèmes d'information, responsable programme transformation IT, ingénieur systèmes, etc.) et de récepteurs (ex : ingénieur réseaux, système et exploitation, apprenti technicien informatique et réseau, stagiaire développeur IT, alternant développeur informatique, etc.). Autrement dit, cet échantillon comprend différents métiers et niveaux hiérarchiques. Dès que la saturation sémantique (Romelaer, 2005) a été atteinte et que les derniers entretiens ne donnaient aucune information supplémentaire par rapport aux entretiens précédents, nous avons arrêté la collecte des données. En outre, les travaux de Drucker-Godard *et al.* (2004) montrent que la fiabilité de la recherche (qualitative précisément) repose également sur la transparence de l'étude empirique et la capacité du chercheur à décrire le processus de recherche réalisée. Dans ce sens, nous avons veillé à décrire explicitement les différentes étapes du processus entier de la recherche.

Enfin, Drucker-Godard *et al.*, (2014) notent que « *la révision permanente d'instruments place la recherche qualitative aux antipodes de la recherche quantitative, où la stabilité de l'instrument est indispensable à une mesure fiable.* » (*Ibidem*, p.308). Il est désormais souhaitable d'ajuster les instruments de mesure mobilisés pour assurer la fiabilité de la recherche qualitative.

Dans le cadre de ce travail doctoral, nous veillons tout au long des sections portant sur la méthodologie de la recherche à expliquer en détail, et le plus fidèlement possible, les différentes étapes de notre recherche, qu'elles soient relatives au choix du terrain de recherche, à la collecte ou à l'analyse des données. En outre, après avoir testé et ajusté les deux guides d'entretien, nous avons veillé à respecter leur contenu (les thématiques) tout au long de la phase de la collecte des données. En d'autres termes, une fois que nous avons commencé la collecte des données, nous n'avons plus modifié le contenu des deux guides d'entretien. Concernant l'analyse des données, nous présenterons dans le cinquième chapitre de la thèse la démarche suivie (codage, type d'analyse, etc.).

Dans le point suivant, nous questionnerons la validité interne de la recherche.

2.2. Validité interne de la recherche

La validité interne de la recherche correspond au fait de « *s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats générés par l'étude* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014, p.312). De ce fait, le chercheur doit présenter des résultats pertinents de son étude empirique. Il doit « *se demander dans quelle mesure son inférence est exacte et s'il n'existe pas d'explications rivales* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014, p.312).

Yin (1994) note qu'il est difficile d'identifier les techniques permettant l'amélioration de la validité interne de la recherche. Pour Ayerbe et Missonier (2006), la validité interne de la recherche qualitative suppose des résultats authentiques, justes et plausibles par rapport au(x) terrain(s) de recherche. Elle suppose également des résultats relatifs à la littérature. Les auteurs estiment que le respect de ces conditions rend les résultats de la recherche plus pertinents. Il est donc important de prendre en compte la littérature (les théories et les concepts théoriques) et les données empiriques lors de l'analyse des données. D'ailleurs, Yin (1994) estime que la description et l'explication de la démarche de la recherche et de l'analyse des données donnent de la transparence à la phase de l'élaboration des résultats.

Dans le cadre de notre thèse et afin d'assurer la validé interne de notre recherche, nous avons effectué une triangulation des sources de données, laquelle consiste pour Denzin (1994) à avoir une variété dans l'espace, le temps et dans les personnes (les répondants). Nous avons donc interrogé des acteurs différents (cadres de la fonction RH et collaborateurs IT, notamment les transmetteurs et les récepteurs des compétences individuelles). Les répondants sont des personnes d'âges et de métiers (IT) différents. De plus, ils travaillent dans des

entreprises différentes (d'informatique et de télécommunication), toutes appartenant au secteur du numérique en France. Nous avons également effectué une triangulation théorique en mobilisant plusieurs théories. Pour Denzin (1970), cette triangulation permet d'avoir plusieurs points de vue. En ce sens, nous avons présenté une revue de littérature comprenant des travaux de recherche issus de plusieurs disciplines, telles que les sciences de gestion et les sciences de l'éducation. Le but de cette démarche est de mieux comprendre notre sujet de recherche et de faciliter la collecte ainsi que l'analyse des données. *In fine*, nous avons effectué une triangulation des méthodes d'analyse des données. Nous avons donc eu recours à une analyse manuelle et à une analyse automatique en utilisant le logiciel d'analyse de données N'Vivo (New N'Vivo).

Par ailleurs, au niveau de la collecte des données, un effet de saturation a été appliqué lors des entretiens. A ce titre, la redondance dans les réponses des personnes interrogées (les répondants), nous a conduit à arrêter les entretiens semi-directifs après avoir interrogé 20 cadres de la fonction RH et 40 collaborateurs IT.

Enfin, dans un souci d'acceptation et de validation des résultats obtenus de l'étude empirique par les acteurs du terrain, nous avons essayé de les présenter (oralement) et les discuter avec quelques uns de ces acteurs. En effet, à chaque fois que l'occasion le permettait (accessibilité et disponibilité des acteurs) et à la fin de certaines rencontres (après avoir fini l'entretien semi-directif), nous avons pu échanger sur le contenu (problématique et résultats) des communications scientifiques présentées lors des différents colloques et congrès auxquels nous avons participés.

Dans le point suivant, nous questionnerons la validité externe.

2.3. Validité externe de la recherche

La validité externe de la recherche correspond à examiner « *les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation des résultats d'une recherche* » (Drucker-Godard *et al.*, 2014, p.321). Ces derniers notent également que, dans le cas d'une recherche qualitative, la validité externe dépend essentiellement de la procédure de recherche.

Selon Hlady-Rispal (2002) et Drucker-Godard *et al.* (2014), la validité externe de la recherche nécessite la réponse à des questions relatives à la généralisation et à la transférabilité (dans d'autres contextes) des résultats ainsi qu'à la compréhension des actions

et perspectives des acteurs. En ce sens, ce qui assure la validité externe de la recherche qualitative est la précision de la démarche et de la procédure de la recherche pour assurer la transférabilité des résultats de la recherche (Miles et Huberman, 2003 ; Silverman, 2015). La littérature met en exergue certaines critiques destinées aux recherches qualitatives, nous citons entre autres le caractère faible de la capacité de généralisation (Stake, 1995). Toutefois, des travaux de recherches comme ceux de Yin (1994) mettent en opposition la généralisation théorique (ou analytique) et la généralisation statistique. L'auteur estime que les résultats des recherches complètent la ou les théorie(s) existante(s) et permettent leur enrichissement.

Dans le cadre de ce travail doctoral et afin d'assurer la validité externe de la recherche, nous avons veillé à présenter en détail la démarche de recherche. En nous référant aux travaux de Drucker-Godard *et al.* (2014), nous avons veillé à mettre en lumière le terrain choisi, tout en présentant les arguments justifiant ce choix. Nous avons décrit les caractéristiques de notre échantillon (la population ciblée) et le terrain. L'analyse des données est aussi mise en exergue dans le chapitre suivant.

Rappelons que nous avons interrogé soixante personnes travaillant dans le secteur du numérique, notamment dans des entreprises d'informatique et de télécommunication en France. Par ailleurs, le caractère abductif de notre démarche fait que notre travail ne s'inscrit pas dans une démarche de généralisation de théorie mais plutôt dans une démarche de théorisation et d'enrichissement de théorie (Yin, 2013). Dans cette perspective, ce travail permet d'enrichir les travaux sur l'apprentissage intergénérationnel et la transmission des compétences individuelles.

Dans la continuité, Drucker-Godard *et al.* (2014) notent que la généralisation et la transférabilité des résultats (préoccupations principales de la validité externe) dépendent de l'objectif de recherche et doivent être distinguées. Selon les mêmes auteurs, « *le chercheur n'a pas obligatoirement pour objectif de recherche de généraliser ses résultats à la population entière et d'évaluer les possibilités de transférabilité de ses résultats vers d'autres terrains.* » (*Ibidem*, p.323). De ce fait, le chercheur peut envisager l'une des préoccupations de la validité externe sans une autre.

Par ailleurs, Koeing (2005) estime que pour vérifier la possibilité de transférabilité des résultats, le chercheur peut comparer ses résultats avec d'autres études antérieures. Il peut également demander l'avis des spécialistes et des experts du domaine. L'auteur souligne

qu'en cas de consensus sur cette question, la généralisation des résultats devient possible pour des entreprises ayant des caractéristiques similaires.

Il s'agit cette fois d'une validation par la communauté scientifique et les experts académiques. En ce sens, nous avons régulièrement présenté notre avancement de thèse devant des scientifiques (enseignants chercheurs, docteurs et doctorants). En effet, nous avons eu droit à une présentation par an devant l'équipe « *Ressources Humaines* » du laboratoire de recherche en management à Montpellier (MRM) et une présentation par an devant les membres du comité du suivi individuel. Ce comité se compose des enseignants chercheurs, membres de deux laboratoires de recherche à Montpellier, notamment MRM (Montpellier Recherche en Management) et CORHIS (Communication, Ressources Humaines et Intervention Sociale). Nous avons également eu l'opportunité de présenter et de discuter des communications en colloques et congrès nationaux et internationaux. Nous citons à titre d'exemple : AGRH (Association francophone de gestion des ressources humaines), AGECSO (Association pour la gestion des connaissances dans la société et les organisations) et ACFAS (Association francophone pour le savoir). Les remarques faites et les questions posées ont favorisé l'avancement de la thèse à travers plusieurs réajustements.

Pour conclure cette section, nous retenons que dans un souci d'acceptation et de justification des résultats de la recherche qualitative, la fiabilité et la validité (interne et externe) de la recherche sont essentielles. De ce fait, le chercheur doit présenter rigoureusement la démarche de sa recherche. Il est également invité à adopter une attitude critique (par rapport à sa propre recherche) et à mettre en avant les différentes techniques d'évaluation tout au long de sa recherche.

Dans la prochaine section, nous exposerons le cadre contextuel de notre recherche doctorale qu'est le secteur du numérique en France et présenterons des arguments justifiant le choix de ce terrain de recherche.

Section 3 : Présentation du secteur numérique en France

Au début des années 2000, le secteur du numérique vit le jour en rassemblant plusieurs activités, notamment les télécommunications, l'informatique et l'audiovisuel (Coe-Rexecode, 2011). D'après l'INSEE[14] et l'OCDE[15], le secteur du numérique autrement dit le secteur

[14] Institut national de la statistique et des études économiques.
[15] Organisation de coopération et de développement économiques.

des technologies d'information (téléphone, GPS, ordinateur, etc.) et de communication (e-commerce, réseaux sociaux, etc.) rassemble les entreprises productrices des biens et services dont le métier consiste à la transformation de toute information (texte, son, image, etc.) en information numérique (donnée informatisée). On ajoute que les secteurs producteurs des TIC, les secteurs distributeurs des TIC et les secteurs des services des TIC sont qualifiés de secteurs des technologies d'information et de communication et que toute autre activité est considérée comme du « non-TIC ». Ce secteur est à la croisée de plusieurs domaines d'activités : la télécommunication, l'informatique et l'électronique[16] (L'union européenne et la France, 1998).

En nous fondant sur la nomenclature d'activités française (NAF), l'observatoire du numérique[17], la révision 2 et le périmètre du secteur producteur des technologies d'information et de communication (2008), nous notons que le secteur producteur des TIC se compose de ce qui suit :

26.1 Fabrication de composants et cartes électroniques
26.2 Fabrication d'ordinateurs et d'équipements périphériques
26.3 Fabrication d'équipements de communication
26.4 Fabrication de produits électroniques grand public
26.8 Fabrication de supports magnétiques et optiques
46.5 Commerce de gros d'équipements d'information et de communication
58.2 Édition de logiciels
61.1 Services de télécommunications filaires
61.2 Services de télécommunications sans fil
61.3 Télécommunications par satellite
61.9 Autres activités de télécommunication
62.0 Programmation, conseil et autres activités informatiques
63.1 Traitement de données, hébergement et activités connexes ; portails internet
95.1 Services de réparation d'ordinateurs et d'équipements de communication

Tableau 26 : La structuration du secteur producteur des TIC
(Source : Observatoire du numérique)

[16] https://www.entreprises.gouv.fr/observatoire-du-numerique/definition-economie-numerique (Page consultée en décembre 2017)
[17] https://www.entreprises.gouv.fr/observatoire-du-numerique/secteurs-producteurs?language=es (Page consultée en décembre 2017)

Nous retenons de ce tableau que le secteur numérique embrasse plusieurs activités, à savoir : la fabrication (ex : ordinateurs ou produits électroniques), le commerce (vente de produits) et les services (ex : édition de logiciel, télécommunications, conseil en informatique). De ce fait, les métiers dans le secteur du numérique sont divers et ne touchent pas tous aux activités du numérique. A ce sujet, l'INSEE a établi à partir des catégories socioprofessionnelles, une classification des métiers liés au numérique. Dans le tableau suivant, nous présentons cette classification.

Rubriques de la nomenclature PCS-ESE 2017	**Métiers liés au numérique**
388a 388b 388c	Ingénieurs, cadres et chefs de projets en informatique
388d 388e	Ingénieurs, cadres spécialisés en télécommunications
463a 478a 478b 478c	Techniciens en informatique
478d	Techniciens en télécommunications
544a	Employés et opérateurs d'exploitation en informatique

Tableau 27 : Classification des métiers liés au numérique
(Source : Rapport de la direction générale des entreprises, 2019)

Dans cette section, nous exposons d'abord les compétences fondamentales dans ce secteur et de leur importance pour l'entreprise numérique (3.1). Puis, nous présentons un panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences dans le secteur du numérique (3.2). Enfin, nous présentons le secteur du numérique en chiffre (3.3).

3.1. La compétence, un levier de progression de l'entreprise numérique

Avec la mondialisation et les révolutions technologiques, économiques et organisationnelles, les entreprises françaises se confrontent à une accélération inédite de leurs activités. Cela s'illustre à travers la mise en place et l'utilisation des différents outils et moyens technologiques dans plusieurs services et domaines d'activités où les compétences informatiques et numériques restent primordiales et même fondamentales pour exercer certains métiers. En revanche, tout manque ou insuffisance de ce type de compétences spécifiques peut bloquer le développement et freiner la réalisation des objectifs attendus. Donc, quelles sont les compétences individuelles demandées dans les entreprises du secteur

du numérique ? Comment ces compétences se développent-elles ? Pouvons-nous parler d'une transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique ? Si oui, quelles sont ses conditions de succès ?

Dans le domaine du numérique, l'existence de ces nouvelles compétences, mathématiques, numériques et technologiques (compétences individuelles fondamentales et nécessaires au niveau du recrutement dans le secteur du numérique surtout dans des postes clés) représente aujourd'hui, et pour les années à venir, un critère essentiel lors des recrutements dans le secteur du numérique. Nous faisons ici référence aux compétences dites transversales (ex : langues, bureautique, etc.), lesquelles peuvent facilement être utilisées dans différentes situations du travail ainsi que les compétences transférables spécifiques à un métier ou un secteur d'activité et mobilisables dans divers contextes professionnels[18]. Mais ce qui nous intéresse le plus dans notre recherche doctorale, ce sont les compétences individuelles transmissibles d'une génération à une autre, quel que soit le canal de transmission. Nous nous intéressons aux compétences individuelles développées en interne ou en externe, lesquelles doivent être acquises et préservées par tous les collaborateurs de l'entreprise afin de réaliser une performance individuelle et collective.

Pour Fondeur et Sauviat (2003), l'entreprise numérique représente un « *marché de compétences* » acquises en entreprise par l'expérience et la pratique régulière. C'est « *grâce à la variété des missions proposées, les jeunes peuvent à la fois affiner leur orientation et constituer un important portefeuille de compétences* » (*Ibidem*, p.121). Nous ajoutons que les compétences techniques (ou professionnelles/ individuelles) spécifiques aux métiers du numérique (ex : édition des logiciels, programmation, veille technologique, langage du codage, etc.) sont cruciales dans le secteur du numérique et représentent le cœur du métier. Néanmoins, les compétences gestionnaires (ex : commercial, relation client, gestion de projet, leadership, etc.) et comportementales (savoir-être, communication, sens du relationnel) sont aussi demandées par les recruteurs du secteur pour sélectionner les candidats et les embaucher (selon les professionnels du recrutement et du secteur numérique : l'APEC, syntec numérique, métiers du numérique). De ce fait, nous pouvons dire que l'existence des compétences individuelles (professionnelles) est nécessaire pour la réussite dans ce secteur d'activité.

Dans un secteur connu pour son évolution rapide et sa croissance exponentielle, nous émettons l'hypothèse que l'entraide interpersonnelle et intergénérationnelle est une

[18] Rapport du groupe de travail n°2 du réseau Emplois Compétences. Avril 2017.

responsabilité de tous au quotidien : quel que soit son âge, son ancienneté ou son niveau de formation, le partage et la transmission des compétences représentent un enjeu majeur pour l'entreprise dans son ensemble. Ce sont également des leviers pour le développement des compétences individuelles et collectives dans un secteur qui nécessite des compétences autant relationnelles que numériques, voire une double compétence (ou poly-compétence) en tant que telle. Le GIGREF et l'AFMD, dans leur ouvrage « Gérer la diversité du genre et de l'âge dans les équipes IT » publié en 2013, soulignent qu' « *une complémentarité naturelle serait ainsi entretenue entre jeunes et âgés : aux jeunes le dynamique et la passion pour la technique, aux âgés la maturité et l'expérience de conduite de projets, et l'intériorisation de la culture et des préoccupations plus larges de l'entreprise.* » (p.35). Donc, la mixité des profils de différents âges et de différentes générations ainsi que l'échange et la transmission des compétences seraient bénéfiques autant pour l'entreprise que pour l'ensemble des collaborateurs. Elles pourraient constituer un levier de performance individuelle et collective. D'après le bulletin de recherches « Formation-Emploi » publié par le CEREQ[19] en 2017, l'alternance, le stage et l'apprentissage en situation du travail représentent des moyens de transmission de la culture de l'entreprise (cela rejoint les compétences organisationnelles) aux nouveaux salariés. C'est aussi une façon d'intégrer ces derniers dans des groupes hétérogènes et d'évaluer leurs compétences. De plus, le tutorat formel (dans 70 % des entreprises du numérique contre 51 % dans tous secteurs) ou informel (dans 86 % des entreprises du numérique contre 76 % dans tous secteurs) représente un moyen très développé dans le secteur du numérique par rapport à d'autres secteurs d'activité et 6 % des salariés du numérique le font à titre volontaire contre 7 % en moyenne dans tous secteurs (voir la figue 10). Nous faisons ici référence à l'un des modes de sélection des tuteurs parmi l'ensemble des salariés ; les 94 % restant des 6 % des salariés volontaires sont soit des personnes qualifiées ou expérimentées ou plus disponibles ou même des chefs hiérarchiques. En contrepartie, les primes (une sorte de motivation pour les salariés afin de transmettre leurs compétences comme la décharge d'horaires et plein d'autres avantages) ne sont données que par 15 % des entreprises du secteur du numérique contre 30 % dans tous secteurs. Désormais, la transmission des compétences est « *au cœur d'une véritable culture du secteur de renouvellement des savoirs, initiée pour la plupart des salariés dès leur formation initiale.* » (Dubois et Rousset[20], 2017, p.2). A peu près les deux tiers des entreprises du numérique, confirme le CEREQ, font appel à des formateurs internes (62 % des entreprises du numérique

[19] Centre d'études et de recherches sur les qualifications

[20] Bulletin de Recherches Emploi Formation, CEREQ. Supplément numérique du BREF, N°358, 2017

contre 41% dans tous secteurs) afin de mutualiser les savoirs et de transmettre les compétences des plus qualifiés (ou ceux qui ont suivi des formations ailleurs) aux moins qualifiés. En outre, le choix ou le mode de sélection des formateurs et des tuteurs dans ce secteur se fonde sur la qualification plus que sur l'expérience : 52% sont les salariés les plus qualifiés, 6% sont des volontaires, 37% sont les plus expérimentés et 5 % représente la hiérarchie.

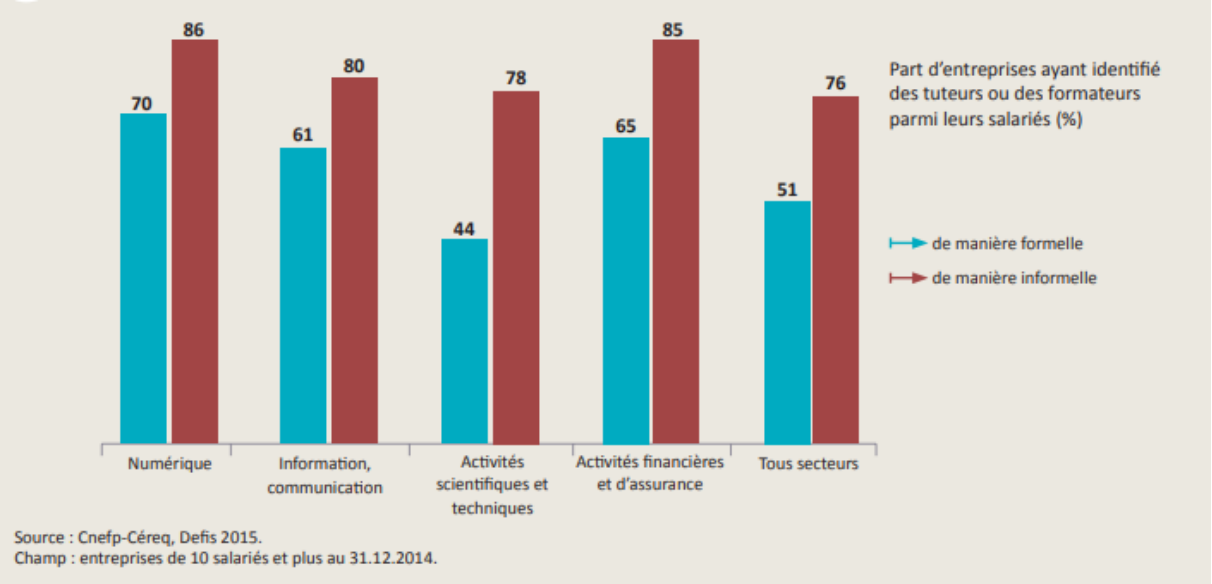


Figure 6 : La présence du tutorat dans l'entreprise numérique
(Source : CEREQ- BREF, n°358, 2017)

Au-delà de la multiplication des formations universitaires dans le domaine du numérique, l'étude réalisée en collaboration entre France stratégie et le CEREQ en 2017, confirme que les compétences numériques peuvent être acquises via des formations en établissement universitaire ou par la pratique en contexte professionnel au sein des entreprises, via du tutorat par exemple. D'après Laboratoire Pasc@line –selon le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, février 2016[21]– dans une structure numérique, le manager représente un élément essentiel et joue un rôle majeur dans l'organisation. Il doit avoir des « *capacités techniques, méthodologiques et humaines nécessaires pour exploiter les opportunités liées à internet et aux technologies de l'information, dans un contexte de pilotage d'équipes multiculturelles et mondialisées en optimisant l'efficacité des organisations et des processus, en explorant les nouvelles possibilités de chaîne de valeur et en identifiant de nouveaux business.*» (p.18). Avec l'arrivée massive des « *digital natives* », les entreprises

[21] http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000252.pdf (Page consultée en décembre 2017)

doivent profiter de leurs compétences et leurs savoirs numériques acquis durant leurs formations initiales, les développer et les transmettre aux différentes générations. De plus, Dubois *et al.* (2018) dévoilent que la recherche de différenciation et de la compétitivité est cruciale pour les entreprises du numérique, ce qui impacte « *les modes de gestion de l'emploi, tant au niveau des pratiques de recrutement qu'à celui des politiques de formation continue, souvent informelles ou dépassant les frontières entre formation initiale et continue* » (*Ibidem,* p.16). En ce sens, les auteurs avancent que les diplômes sont importants au niveau du recrutement et l'identification des personnes potentielles mais aussi sur le « savoir apprendre » en s'appuyant sur les politiques de formation. En ce sens, plusieurs modes d'acquisition et de partage des compétences sont mis en place dans les entreprises du numérique : le recours aux formations interne (pour une « *transmission de l'excellence* », p.16), le tutorat, le stage, les séminaires, des conférences, etc. *In fine,* les auteurs notent que les entreprises numériques innovantes peuvent être qualifiées d'entreprises apprenantes. Ainsi, ces entreprises permettent de soutenir les projets professionnels de leurs collaborateurs tout en développant la performance organisationnelle.

A la lumière de tout ce qui précède, nous pouvons conclure que les compétences individuelles (ex : compétences techniques) sont fondamentales dans le secteur du numérique et représentent le cœur du métier. Ainsi, la transmission des compétences représente un enjeu majeur dans l'entreprise numérique et un levier du développement des compétences. En effet, le tutorat est un outil de transmission des compétences très développé dans le secteur du numérique par rapport à d'autres secteurs d'activités.

Dans le point suivant, nous discuterons de la transmission des compétences entre les différentes générations telle qu'elle est dans le secteur du numérique en France.

3.2. Panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences dans le secteur du numérique

En complément de l'analyse documentaire précédente, plusieurs études et enquêtes réalisées (Les rapports du Céreq[22], l'enquête DEFIS[23], les rapports des CIGREF[24]-AFMD[25], les rapports et les documents propres aux entreprises du secteur du numérique publiés sur leur

[22] Centre d'études et de recherches sur les qualifications
[23] Dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés
[24] Association des grandes entreprises et administrations publiques françaises « Réussir le numérique »
[25] Association Française des Managers de la Diversité

site officiel, etc.) proposent un panorama de la transmission des compétences au sein des entreprises du secteur du numérique (le secteur des technologies d'information et de communication). Ainsi, le la transmission des compétences, l'acquisition et le partage des savoirs et des savoir-faire et l'intergénérationnel représentent des enjeux du premier plan dans ce secteur. En effet, au sein d'IBM[26], le parrainage et le mentorat existent depuis plusieurs années. Ce sont des éléments indispensables de la phase d'intégration des nouveaux recrutés (Garcia *et al.*, 2020) des jeunes générations. En revanche, pour les seniors, IBM propose des coachs afin d'accompagner et d'assurer l'évolution de leur carrière. Toutefois, le mentorat inversé (Jordan et Sorell, 2019 ; Gadomska-Lila, 2020), dit « *Reverse Mentoring* » (la transmission intergénérationnelle des compétences des plus jeunes aux plus âgés) est récent dans cette entreprise. Cette méthode de transmission intergénérationnelle des compétences permet aux plus jeunes d'apporter de nouvelles pratiques et des connaissances en informatique et également à l'utilisation des réseaux sociaux pour les seniors de l'entreprise. Cela s'illustre à travers la mise en place des dispositifs managériaux permettant d'encadrer la transmission intergénérationnelle des compétences. De son côté, Talan (groupe spécialiste de la transformation agile et digitale) a fait du « *Knowledge Management* » un atout pour développer les compétences de ses collaborateurs et les fidéliser. Cela se fait à travers les échanges des connaissances et la transmission des compétences des seniors aux juniors.

En tant que tel pour Orange, un leader mondial de télécommunications, le transfert des connaissances ainsi que la capitalisation et la transmission des compétences représentent des enjeux majeurs. Depuis la mise en place du programme Virtuose (programme de capitalisation des savoirs et des savoir-faire critiques) en 2009, la transmission des compétences est devenue plus formalisée. Les tuteurs et les accompagnants des alternants devraient recevoir une formation spéciale avant de commencer leur nouvelle mission. Aujourd'hui, l'entreprise en question accorde une attention particulière à la transmission intergénérationnelle des compétences. Cela est grâce à l'accord intergénérationnel qu'elle a signé à la fin de l'année 2015 dans le but d'accueillir les jeunes, de maintenir l'emploi des seniors, d'aménager leur fin de carrière et de transmettre les savoirs et les compétences entre les différentes générations. A l'aune de la transformation numérique et technologique qui impacte directement Orange, cette entreprise investit dans des programmes de « *Mentoring* », notamment de « *Reverse Mentoring* » en collaboration avec des spécialistes afin de permettre à la jeune génération de se rapprocher des seniors et de leur transmettre leurs compétences sur

[26] International Business Machines Corporation

les médias et réseaux sociaux, le *big data*, l'intelligence artificielle, les nouvelles technologies, les nouvelles techniques relatives à un métier précis, etc.

Par ailleurs, Dubois et Rousset[27] (2017) soulignent que les entreprises du secteur du numérique proposent d'une façon continue des formations, qu'elles soient formelles (actualisation des compétences, mise à niveau, etc.), informelles (tutorat, coaching, etc.) ou non formelles (séminaires et conférences d'entreprise, formations en situation de travail, échanges des savoirs et des savoir-faire, etc.). En outre, ils ont montré que le tutorat en tant que méthode de transmission des compétences, formel : cadré et structuré ou informel : plutôt spontané, est très répandu et développé dans les entreprises du secteur du numérique. Pour ces auteurs, il s'agit d'adapter, d'actualiser et de développer les compétences des collaborateurs et de lancer les changements organisationnels et économiques, l'innovation technologique et les transformations numériques.

Enfin, une récente étude réalisée en 2020, par l'Adesatt[28] et The Boson Project[29] sur les enjeux de la transmission intergénérationnelle des compétences et des activités dans la branche numérique-conseil-ingénierie, dévoile que la transmission des compétences est un investissement pour le long terme. De ce fait, il est important d'accorder du temps à l'organisation d'un « *plan de développement et la transmission des compétences* » (ex : réalisation d'une cartographie des savoirs existants et des compétences à développer). L'étude souligne que 57% des entreprises du secteur du numérique anticipent la transmission des compétences contre 49% des entreprises du secteur de l'ingénierie et seulement 22% d'entreprises du secteur du conseil. Ainsi, 40% des répondants à l'étude soulignent l'importance du maintien des seniors dans l'emploi au fait que ces derniers permettent la garantie d'une « *excellence opérationnelle* » de l'entreprise grâce à leur expertise et aux expériences qu'ils possèdent. De plus, 64% des entreprises de la branche créent des conditions favorables pour favoriser la transmission intergénérationnelle des compétences. D'ailleurs, plusieurs répondants estiment que les échanges avec les seniors permettent la montée en compétence. En outre, plusieurs dispositifs de transmission des compétences dans la branche numérique-ingénierie-conseil ont été identifiés. Il s'agit de : la formation (ex : webinaires, hubs d'expertise), la mobilité interne, le mode de travail (ex : moments de partage, travail en mode projet), l'embauche (acquisition d'une nouvelle compétence), le processus RH (ex :

[27] Bulletin de Recherches Emploi Formation, CEREQ. Supplément numérique du BREF, N°358, 2017
[28] Association D'Etude De Suivi des Activités et des Transformations du Travail
[29] Cabinet de conseil et d'études spécialisé en enjeux humains de transformation des organisations

mentorat, *reverse mentoring*), le contenu de formation (ex : bases de données). Ci-dessous, nous présentons les préférences des collaborateurs et des dirigeants par rapport aux méthodes de transmission des compétences.



Figure 7 : Les différentes méthodes de transmission intergénérationnelle des compétences dans la branche numérique-ingénierie-conseil (Source : Adesatt et The Boson Project, 2020)

Toutefois, l'étude, réalisée par Adesatt et The Boson Project, montre que ces dispositifs ne garantissent pas la réussite de la transmission des compétences. Elle souligne l'importance de la méthodologie pédagogique et encourage la combinaison de plusieurs dispositifs pour favoriser la transmission des compétences. De plus, la sensibilisation à l'importance de la transmission des compétences, le développement des méthodes efficaces et outils permettant la transmission rapide des compétences, et le développement d'une culture de transmission (ex : reconnaissance et valorisation de l'acte de transmission) représentent désormais des clés de succès de la transmission des compétences. En parallèle, le manque de temps et l'investissement financier (la valorisation financière de l'action) ont été identifiés comme des principaux freins à la transmission des compétences. Ci-dessous, nous présentons en pourcentage des différents freins identifiés par l'étude.

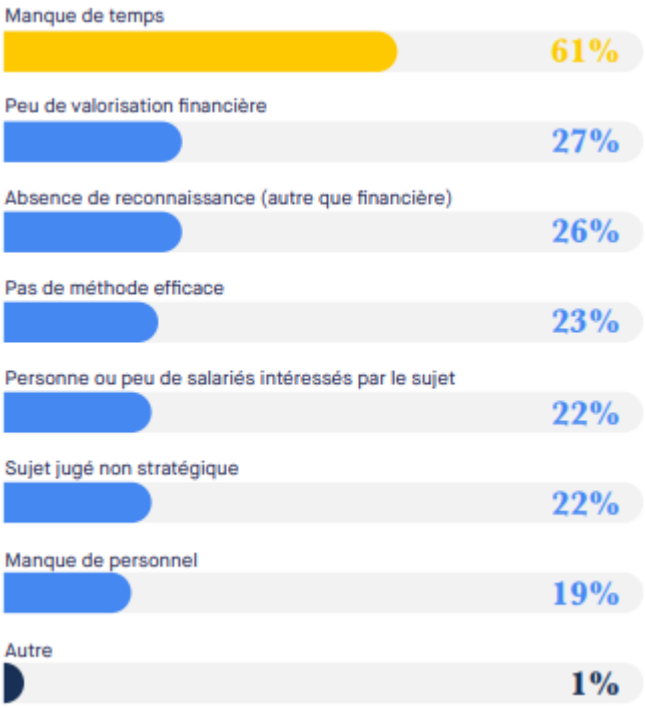


Figure 8 : Les différents freins à la transmission des compétences dans la branche numérique-ingénierie-conseil (Source : Adesatt et The Boson Project, 2020)

Cette étude a été réalisée dans la branche numérique-ingénierie-conseil et a ciblé les très petites entreprises (TPE), les petites et moyennes entreprises (PME) et les cabinets. Dans notre recherche doctorale, nous nous focalisons sur un seul secteur de cette branche, à savoir le secteur du numérique et nous ciblons les entreprises qui disposent d'une politique RH (formations internes, tutorat, GPEC). Toutefois, il nous semble utile de présenter ces données afin d'avoir une vision sur l'ensemble des entreprises du secteur du numérique allant des TPE jusqu'aux grandes entreprises.

Nous retenons de ce panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences que les entreprises du secteur du numérique, qu'elles soient actives dans le domaine de l'informatique ou de la télécommunication, accordent beaucoup d'importance à la capitalisation et à la transmission des compétences individuelles dans une logique intergénérationnelle. Cela est à travers la mise en place des dispositifs managériaux et le choix des méthodes facilitant l'encadrement et l'organisation de la transmission intergénérationnelle des compétences quel que soit le canal de transmission.

3.3. Chiffres clés du secteur du numérique

Le rapport publié par pôle emploi en avril 2016 indique que 2 % des établissements de la France métropolitaine (soit 36 513 établissements) font partie du secteur du numérique[30] :

- 10,5 % sont des établissements de télécommunications ;
- 52,2 % sont des établissements de programmation, conseil et d'autres activités informatiques ;
- 3,8 % sont des établissements de fabrication industrielle de produits du numérique ;
- 15,7 % sont des établissements qui travaillent dans tout ce qui est logiciel, traitement de données et portails internet ;
- 17,8 est le pourcentage des établissements qui commercialisent et réparent des produits du numérique.

On ajoute que 10,8 % des salariés du secteur du numérique travaillent dans de très petites entreprises (1 à 9 salariés). Dans le même secteur, 21,6 % des salariés travaillent dans des PME (10 à 49 salariés) et 37 % d'entre eux travaillent dans les grandes entreprises (plus de 500 salariés) contre 28% seulement dans les autres secteurs d'activités.

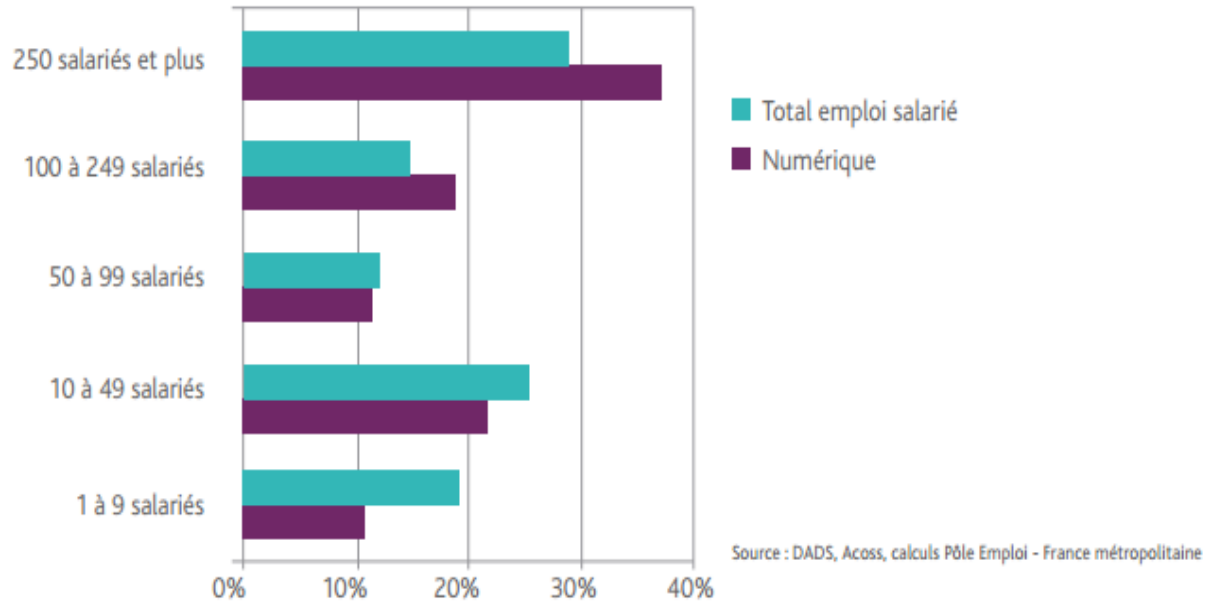


Figure 9 : Répartition des salariés par taille d'entreprise en 2014
(Source : Statistiques, études et évaluations. Rapport pôle emploi, avril 2016)

[30] Acoss, dénombrements annuels des établissements employeurs et des effectifs salariés. Rapport pôle emploi (avril, 2016)

Le secteur du numérique recrute des personnes de tous les niveaux, allant des diplômés du BTS ou DUT jusqu'au Doctorat pour les postes de recherche et développement.

	DUT et BTS	Licence	Master et doctorat	Total	
Secteur disciplinaires informatiques, maths-info et mass (1er cercle)	11905	8856	6698	27459	Nbre de diplômés
	203	183	300	686	Nbre de formations
	43,36%	32,25%	24,39%	100%	% de diplômés
Secteur information et communication (2ème cercle)	4237	7464	4134	15835	Nbre de diplômés
	27	143	167	337	Nbre de formations
	26,76%	47,14%	26,11%	100%	% de diplômés
Total	16142	16320	10832	43294	Nbre de diplômés
	37,28%	37,70%	25,02%	100%	% de diplômés

Tableau 28 : Les diplômés des disciplines du numérique dans les établissements publics en 2014 (Source : SISE[31], calculs mission)

Le tableau ci-dessus nous donne une idée sur le pourcentage et le nombre des diplômés des filières du numérique et ceux qui poursuivent leurs études. Ces données nous sont utiles une fois sur le terrain et au niveau de l'analyse des données collectées. Il est important également de connaître les différents métiers du numérique afin de pouvoir identifier les répondants. Pour cela, nous présentons ci-dessous des libellés de familles de métiers du numérique (Desjonquères *et al.*[32], 2019).

[31] Service de l'Information Sociale et de l'Emploi

[32] http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000252.pdf (Page consultée en décembre 2017)

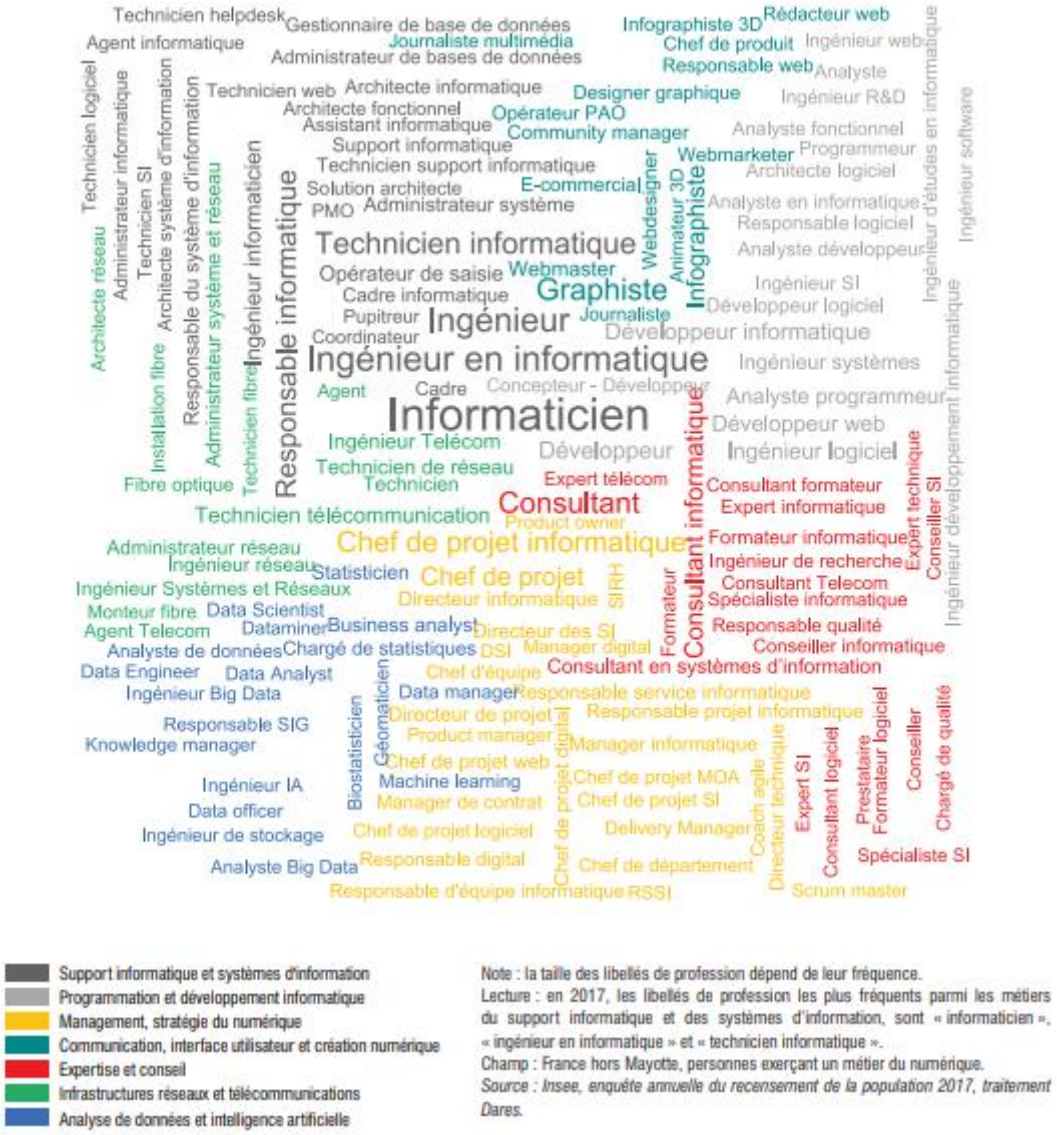


Figure 10 : Les principaux libellés des sept familles de métiers du numérique en 2017 (Source : Desjonquères et al.[33], 2019)

D'après le rapport réalisé en décembre 2020 par le Syntec numérique (syndicat professionnel des entreprises de services du numérique) et le BIPE[34], le secteur du numérique –plus précisément celui des logiciels et services informatiques– est toujours reconnu comme créateur d'emploi (malgré la pandémie de la COVID-19 et le confinement) vers le deuxième trimestre de l'année 2020 avec un taux de croissance des effectifs de (+2,4 %) contre (-1,6%) pour l'ensemble de l'économie.

[33] https://www.insee.fr/fr/statistiques/4126588?sommaire=4238635 (Page consultée en octobre 2021)
[34] BIPE est un cabinet d'ingénierie économique et de conseil en stratégie, crée en 1958.

Avec 530 000 salariés signalés en 2019, le secteur recrute 27,9 % de femmes et 72,1 % de cadres. La répartition générationnelle est bien présente dans ce secteur avec 26,5 % de jeunes moins de 30 ans et 27,2 % des personnes âgés de plus de 45 ans, alors que la génération intermédiaire représente 57 % des collaborateurs.

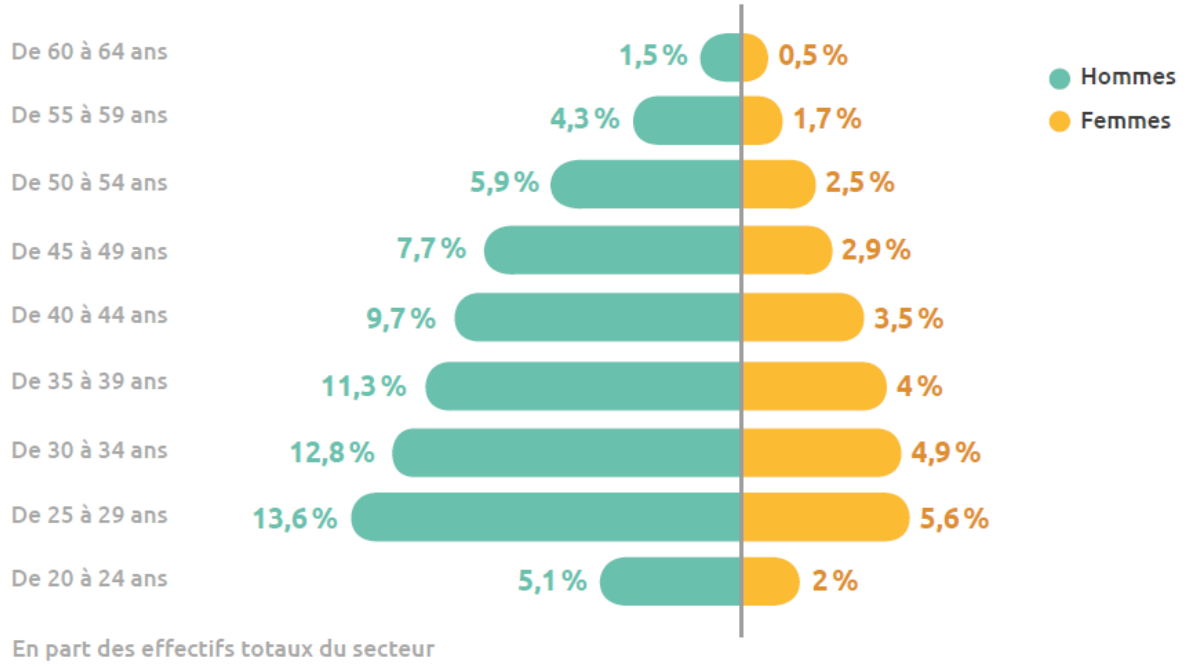


Figure 11 : Pyramide des âges en 2017
(Source : Rapport Syntec numérique et BIPE, décembre 2020)

En outre, d'après un communiqué de presse publié en juillet 2021 par le Numeum[35], le secteur du numérique connaît en 2021 une importante reprise après la crise sanitaire. En effet, le recrutement des jeunes est en hausse avec (+29%) des jeunes diplômés et (+27%) d'alternants. Cela reflète l'attractivité du secteur du numérique. Toujours selon le Numeum, 60% des entreprises déploient de nouvelles politiques propres aux modes de travail afin d'améliorer l'attractivité au niveau du recrutement et 43% d'entre elles le font pour une meilleure gestion des compétences.

Pour conclure, notons que le secteur du numérique en France rassemble les entreprises d'informatique et de télécommunications de plusieurs tailles. C'est un secteur très attractif qui attire de nombreuses personnes de différentes générations (baby-boomers, générations X, Y et Z), et notamment les plus jeunes. De nombreux métiers dans ce secteur sont à pourvoir, ce qui signifie que plusieurs compétences sont à acquérir ou à développer. Malgré les circonstances

[35] Le premier syndicat de représentation de l'écosystème numérique en France (communiqué de presse, le 07/07/2021)

(ex : pandémie de la COVID-19), ce secteur continue à évoluer et à recruter après la crise sanitaire.

Pour conclure cette section sur le secteur du numérique (le secteur des technologies d'information et de communication), nous notons que les entreprises de ce secteur mobilisent différentes méthodes de transmission des compétences, à savoir : les formations, le tutorat, le mentorat et le « *Reverse Mentoring* », c'est-à-dire le tutorat inversé. Nous constatons aussi que la transmission intergénérationnelle des compétences est développée et constitue un enjeu crucial dans la gestion des ressources humaines au sein de ces entreprises. Ainsi, et pour tout ce qui précède, il nous semble que le secteur du numérique est un terrain d'investigation très intéressant et prometteur, d'un point de vue théorique. De plus, plusieurs professionnels du secteur du numérique semblent être très intéressés par notre problématique de recherche et notamment les cadres de la fonction RH et les managers d'équipe. C'est dans ce sens que nous avons pu discuter (avec certains acteurs du terrain) des premiers résultats figurant dans des communications scientifiques présentées lors des différents colloques et congrès auxquels nous avons participés.

Conclusion du chapitre 4 :

Ce chapitre présente le cadre méthodologique et contextuel de notre recherche. Ainsi, il explicite la posture épistémologique et la méthodologie adoptées, et justifie le choix du terrain d'investigation choisi.

La première section porte sur la stratégie de recherche. Nous avons exposé la posture épistémologique que nous avons adoptée : notre recherche doctorale s'inscrit dans une posture interprétativiste. Ce paradigme permet la compréhension de la réalité sociale (ou plusieurs réalités). Dans ce travail de recherche, la réalité sociale à comprendre est relative aux conditions qui impactent la transmission des compétences individuelles entre les différentes générations et ce, à travers le discours des acteurs (les cadres de la fonction RH et les collaborateurs IT). Ce positionnement épistémologique nous a permis de comprendre également la réaction des différents acteurs face à ces conditions. De plus, la démarche abductive nous a permis, dans un premiers temps, de mieux comprendre nos concepts théoriques clés et de déterminer le gap théorique, selon lequel nous constatons le manque de travaux réalisés au sujet de la transmission des compétences individuelles et l'intergénérationnel. Dans un deuxième temps, elle nous a permis de réaliser des allers-retours entre les connaissances théoriques et les données collectées. Dans ce travail de recherche, nous adoptons une approche qualitative à vocation exploratoire hybride. Cette démarche vise à donner du sens à l'étude empirique en effectuant des allers-retours entre la théorie et le terrain de recherche (Charreire-Petit et Durieux, 2014).

Dans la deuxième section, nous avons questionné la rigueur et la pertinence de cette recherche doctorale en vérifiant les forces et les faiblesses de la stratégie de recherche. Ce faisant, nous avons étudié la fiabilité et la validité (interne et externe) de cette recherche.

Dans la troisième section, nous avons présenté notre terrain d'investigation, à savoir le secteur du numérique (le secteur des technologies d'information et de communication) en France. De plus, nous avons mis en exergue la place de la compétence et l'importance de la transmission des compétences dans ce secteur. En effet, il s'avère que la transmission intergénérationnelle des compétences constitue un enjeu crucial dans la gestion des ressources humaines au sein des entreprises de ce secteur.

Chapitre 5 : Présentation de l'étude qualitative

La recherche qualitative est l'une des démarches scientifiques classiques en milieu académique. Elle « *s'affirme en effet de manière croissante au sein de la communauté scientifique des sciences de gestion.* » (Audet et Parissier, 2013, p.1). L'étude qualitative peut avoir plusieurs formes, à savoir : l'interview en profondeur, l'étude de cas, l'observation participante et l'ethnographie (Reinhardt et Cook, 1979). Ainsi, elle permet de revisiter des territoires explorés et connus ou de parcourir de nouveaux horizons (Audet et Parissier, 2013). En l'occurrence, « l*a détermination du périmètre de l'investigation empirique se précise en partie en fonction des souhaits du chercheur, mais aussi en fonction des opportunités qui s'ouvrent ou se ferme à lui.* » (Dumez, 2013, p.31).

Pour Dumez (2013), la recherche qualitative est fondée sur une démarche objectivante, compréhensive et critiquable. Cette démarche trouve du sens dans l'exposition et l'analyse des intentions, des interactions, des actions et des discours des acteurs concrets. De ce fait, le chercheur doit exposer, narrer et décrire concrètement les situations vécues par les acteurs du terrain dans le but d'étudier principalement des situations spécifiques et naturelles (De La ville, 2000). Par conséquent, la recherche qualitative permettra l'exploration d'un phénomène, l'élaboration et l'enrichissement d'une ou plusieurs théorie(s), l'élaboration des hypothèses ou la compréhension d'une situation (Yin, 1994) grâce à la richesse et à l'hétérogénéité du matériau recueilli (Yin, 2008). Toutefois, il est primordial de discuter les nouveaux concepts et ceux déjà existants. D'ailleurs, c'est l'un des résultats (théoriques) les plus attendus de la recherche qualitative ou de la démarche compréhensive (Dumez, 2013).

Dans ce cinquième chapitre, nous allons présenter sous trois sections l'étude empirique. La première section repose sur la présentation de la méthodologie de l'étude qualitative. La deuxième section présente la méthode d'analyse des données. Dans la troisième section, nous proposons de présenter et d'analyser les résultats de l'étude qualitative.
Pour conclure ce chapitre, nous allons présenter une synthèse récapitulative.

Section 1 : Méthodologie de l'étude qualitative

Dans la première section du précédent chapitre, nous allons présenté et justifié le choix de la méthodologie de recherche adoptée pour ce travail doctoral, à savoir : une méthodologie qualitative exploratoire hybride.

Rappelons que pour Charreire-Petit et Durieux (2014), l'exploration hybride repose sur des allers-retours entre les connaissances théoriques et le terrain tout au long de la recherche. Cette démarche permet d'approfondir et d'enrichir des connaissances théoriques mobilisées initialement. De plus, pour les mêmes auteurs, cette exploration permet la production d'une nouvelle conceptualisation et d'un nouveau cadre théorique propre au terrain d'investigation. Cela peut donner lieu au même chercheur ou à d'autres chercheurs de confronter les nouvelles connaissances théoriques à d'autres contextes et terrains de recherche.

Dans ce travail doctoral, l'exploration hybride a permis l'évolution de notre conceptualisation et la compréhension du phénomène étudié grâce aux allers-retours entre la littérature existante et le terrain d'investigation, ainsi qu'aux nombreuses discussions qui ont eu lieu avec des chercheurs spécialistes en la matière.

Par ailleurs, la flexibilité qu'offre l'approche qualitative permet la recherche de significations et la compréhension des processus dans des situations contextualisées et uniques, au sens de Giordano (2003).

Dans cette section, nous présentons les modalités de recueil de données (1.1). Puis, nous exposons les caractéristiques de la population étudiée (1.2). Enfin, nous expliquons la construction du guide d'entretien semi-directif (1.3).

1.1. Modalités de recueil des données

La collecte de données a été adaptée à l'évolution de nos questionnements et réflexions. Ainsi, nous avons pu élaborer deux guides d'entretien (pour la réalisation des entretiens semi-directifs) (*cf.* annexe 1) et collecter des documents (internes et externes) de certaines entreprises. Le choix de ces modalités de collecte de données dépend principalement de la problématique et de la méthodologie de recherche ainsi que de l'accessibilité au terrain d'investigation. En effet, nous avons opté pour l'entretien semi-directif parce qu'il permet de « *recueillir, en même temps que les opinions des personnes interrogées, les éléments de contexte, social mais aussi langagier, nécessaire à la compréhension des dites opinions.*» (Duchesne, 2000). De ce fait, l'entretien semi-directif permet de mieux comprendre les phénomènes organisationnels contextualisés (Demers, 2003) et la réalité sociale (Allard-Poesi et Maréchal, 2004) vécue par les acteurs du terrain.

Dans le cadre de cette étude qualitative, nous avons réalisé soixante entretiens semi-directifs auprès des cadres de la fonction RH et des collaborateurs IT (transmetteurs et récepteurs des compétences individuelles appartenant aux différentes générations) travaillant au sein d'entreprises nationales et internationales appartenant au secteur du numérique (les entreprises d'informatique et de télécommunications) en France. L'objectif de ces entretiens semi-directifs (Reinhardt et Cook, 1979 ; Blanchet, 1995 ; Beaud et Weber, 1997 ; Mucchielli, 2016) est de comprendre la procédure de la transmission des compétences individuelles entre différentes générations ainsi que les interactions entre celles-ci. Cela est dans le but de simplifier la compréhension et l'identification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Ces entretiens se sont déroulés dans la période allant de mi-février 2019 jusqu'à mi-janvier 2020 (avant la pandémie de la COVID-19). Ils ont pris plusieurs formes : individuelles (face à face et téléphonique) et en binôme. Au final, nous avons pu interroger 20 cadres de la fonction RH et 40 collaborateurs IT. La durée des entretiens est assez variable pour des raisons d'âge, d'ancienneté, d'expériences, du statut du répondant (transmetteur, récepteur ou cadre de la fonction RH) et des thématiques du guide d'entretien.

Pour pouvoir effectuer les entretiens semi-directifs, nous avons sollicité plusieurs personnes de notre entourage. Nous nous sommes appuyés également sur les réseaux sociaux professionnels tels que Linkedin. Plus de 270 mails et 50 messages électroniques (sur Linkedin) ont été envoyés. Suite à ce premier contact, nous avons pu échanger sur le sujet, la problématique, les perspectives et les éventuelles contributions (managériales) de la thèse avec une soixantaine de personnes. C'est ainsi que nous avons pu fixer des dates pour les entretiens.

Lors des entretiens, nous avons procédé à l'enregistrement de toutes les réponses données sur l'enregistreur vocal du téléphone portable. Cela s'est fait avec l'autorisation des interlocuteurs sous condition de respect de la confidentialité des propos, notamment ceux relatifs à l'identité de l'interlocuteur et de l'entreprise. A cet égard et suite aux recommandations d'Usunier *et al.* (1993), nous avons enlevé ces informations des retranscriptions.

En plus des données primaires, nous avons pu collecter des données secondaires permettant une meilleure compréhension de la dimension contextuelle du terrain de recherche et une familiarisation avec celui-ci. Il s'agit des rapports publiés dans les sites web officiels et

des documents internes de certaines entreprises. A ce titre, Baumard *et al.* (2014) estiment que «*les données internes sont fortement nécessaires pour assurer une triangulation des données et valider leur fiabilité.*» (*Ibidem*, p.291). Les auteurs ajoutent que la documentation permet de recueillir des informations supplémentaires dont les répondants ne parlent pas lors des entretiens. En effet, elle consiste à renforcer des informations et à corroborer la validité des différentes sources de données (Yin, 1994). La documentation interne a été sollicitée et obtenue auprès des cadres de fonction RH à notre demande lors de la visite de l'entreprise (pour consultation sur place, en fin d'entretien) ou plus tard (au moment de l'analyse des données).

Le tableau ci-dessous présente les différents documents consultés.

Documents internes	**Documents externes**
- Accord sur GPEC 2019-2021 - Accord portant sur la reconnaissance des compétences et des qualifications - Fiche métier « Ingénieur logiciel » - Accord groupe France intergénérationnel 2019-2021 - Guide méthodologique à usages des managers : « Faciliter la transmission des compétences et des savoirs en valorisant les expériences » - Tram entretien de bilan de poste	- Sites web officiels - Revues de presse - Rapports publiés, ex : • Rapport annuel intégré (2018-2019-2021) • Rapport financier annuel 2021 • Document d'enregistrement universel 2021 • Document de référence : rapport annuel 2018

Tableau 29 : Différents documents consultés

De plus, nous avons assisté à une table ronde sous le thème de « *l'écosystème apprenant et l'organisation apprenante* », cas d'une entreprise de télécommunication. Nous avons assisté également à un *AfterWork* sous le thème de la « *digitalisation de la formation et du développement des compétences* », cas d'une entreprise d'informatique. Cela nous a facilité la prise de contact avec les animateurs et une collecte de données secondaires.

Pour conclure, nous soulignons que le recueil des données primaires et secondaires, notamment la conduite des entretiens semi-directifs, la consultation des documents (internes et externes) et la participation à des événements professionnels, permettent une diversification

des points de vue et une triangulation des données. *In fine*, cela donne lieu à une validité du construit de recherche, au sens de Hlady-Rispal (2002).

Dans le point suivant, nous présenterons les caractéristiques de l'échantillon de l'étude qualitative réalisée.

1.2. Présentation de l'échantillon de l'étude qualitative

Après avoir présenté les différentes modalités de collecte des données, nous exposons à présent les caractéristiques de la population étudiée.

Le choix de l'échantillon de l'étude qualitative reposait sur des personnes appartenant à deux entités, à savoir : le département RH (Ressources Humaines) et le département informatique (collaborateurs IT) des entreprises du secteur du numérique en France.

Pour les cadres de la fonction RH, ils étaient choisis sur la base de leur fonction (ex : responsables formation et développement des compétences) et de leur CV (Curriculum Vitae) publiés sur internet ou recommandés par leurs collègues (souvent à notre demande). Cela est dans le but de désigner des répondants « *qui seront, eux aussi, susceptibles de présenter les caractéristiques requises* » (Royer et Zarlowski, 2014, p.234). Concernant les collaborateurs IT interrogés, nous avons choisi deux types de profils, à savoir : des transmetteurs et des récepteurs de compétences individuelles. Dans un besoin de rencontrer et d'interroger un échantillon diversifié et varié, nous avons ciblé des personnes de différents âges, anciennetés et métiers. Ces choix sont fondés sur l'amélioration de la qualité des données collectées (Gavard-Perret *et al.*, 2018) et l'objectif de recherche.

De plus, nous avons essayé d'effectuer des entretiens sous forme de dyades (transmetteur-récepteur), avec les collaborateurs IT. Toutefois, les réponses à nos sollicitations ont été négatives. Nous ne considérons pas ce refus comme étant une limite de notre recherche doctorale. Nous estimons cependant qu'une réponse d'un répondant basée sur plusieurs expériences d'apprentissage et de transmission transgénérationnelle (transmission unilatérale) ou intergénérationnelle (entre différentes générations y compris le tutorat inversé) avec des profils divers est cruciale pour notre recherche : elle permet d'éviter tous les stéréotypes liés aux classes d'âge (Rouet, 2019), ou encore aux relations intergénérationnelles au travail. *In fine,* ceci nous a permis d'interroger plusieurs transmetteurs et récepteurs appartenant à différentes générations. Cela nous a aussi évité de nous limiter à une seule

méthode de transmission intergénérationnelle des compétences notamment, le tutorat en interrogeant uniquement le tuteur et le tutoré. En ce sens, nous rappelons que notre travail doctoral se focalise particulièrement sur une transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. *De facto*, les résultats obtenus de cette recherche doctorale sont issus des expériences et des points de vue des acteurs interrogés. En ce sens, la diversité et le nombre des personnes rencontrées permettent d'approfondir et de valider les données collectées.

Dans le tableau ci-dessous, nous étayons les caractéristiques des personnes ciblées. Afin de préserver l'anonymat des répondants (et des entreprises) et la confidentialité de leurs réponses, nous attribuons des numéros aux entretiens.

Les caractéristiques des :					
Entreprises		**Répondants**			
N°	**Activité de l'entreprise**	**Fonction**	**Ancienneté**	**Age**	**Durée de l'entretien**
E1	Opérateur de télécommunications	Directrice de l'insertion des jeunes en France	9 ans	Gen X	1 h 12 min
		Chargée de la politique intergénérationnelle	-	Gen X	
E2	Matériel informatique	Responsable des ressources humaines	9 ans et 4 mois	39 ans	46 min
E3	Opérateur de télécommunications	Responsable formation et développement des compétences	5 ans	47 ans	1 h 03 min
E4	Ingénierie avancée, technologie et R&D	Directrice des ressources humaines	2 ans et 3 mois	34 ans	45 min
E5	Opérateur de télécommunications	Responsable du développement des compétences	19 ans	Gen X	1 h 27 min
E6	Editeur des logiciels et maquettes numériques 3D	Directrice des ressources humaines	5 ans et 6 mois	43 ans	1 h 10 min
E7	Service du numérique	HR Transformation Leader	6 ans et 7 mois	44 ans	1 h 18 min
E8	Logiciel et matériel informatique	HR Business Partner	5 ans et 5 mois	Gen X	1 h 09 min
E9	Opérateur de télécommunications	Directeur des ressources humaines	4 ans et 2 mois	50 ans	1 h 30 min
E10	Technologies et services de l'information	Directeur des ressources humaines	1 an et 6 mois	42 ans	45 min
E11	Technologies et services de l'information	Chargée de missions RH	2 ans et 3 mois	30 ans	45 min
E12	Technologies et services de l'information	Responsable des ressources humaines	1 an et 5 mois	43 ans	1 h 08 min
E13	Télécommunications	Chargée de missions RH	1 an et 11 mois	39 ans	45 min
E14	Technologies et services de l'information	Chargé de projets RH	3 ans et 5 mois	48 ans	1 h 35 min
E15	Matériel informatique	Talent Acquisition consultant	1 an et 8 mois	27 ans	1 h 04 min
E16	Service du numérique	Chargée de recrutement	3 ans et 4 mois	29 ans	50 min

E17	Technologies et services de l'information	HR manager	9 ans et 4 mois	48 ans	1 h 09 min
E18	Editeur de logiciels informatiques, intégration d'application et infogérance	Gestionnaire RH	2 ans et 9 mois	24 ans	48 min
E19	Technologies et services de l'information	HR Business Partner	3 ans	32 ans	45 min
E20	Opérateur de télécommunications	Ingénieur formation	25 ans	49 ans	1 h 32 min
E21	Sécurité numérique	Alternant développeur informatique (Récepteur)	1 an et 1 mois	25 ans	54 min
E22	Technologies et services de l'information	Stagiaire développeur IT (Récepteur)	1 mois et demi	19 ans	39 min
E23	Technologies et services de l'information	Développeur full-stack d'application et site (Transmetteur)	1 an et demi	31 ans	20 min
E24	Technologies et services de l'information	Ingénieur informatique et commercial (Transmetteur)	4 ans et demi	30 ans	25 min
E25	Service du numérique	Apprenti en développement informatique (Récepteur)	9 mois	19 ans	29 min
E26	Logiciel et matériel informatique	Stagiaire consultante technique junior-développeur (Récepteur)	6 mois	23 ans	44 min
E27	Matériel informatique	Security Specialist - leader ERG (Transmetteur)	7 ans	31 ans	38 min
E28	Matériel informatique	Technical support senior engineer (Transmetteur)	3 ans	36 ans	41 min
E29	Technologies et services de l'information	Architecte en systèmes d'information (Transmetteur)	20 ans	50 ans	40 min
E30	Technologies et services de l'information	Apprenti ingénieur en informatique (Récepteur)	1 an	22 ans	47 min
E31	Opérateur de télécommunications	Ingénieur systèmes et virtualisation (Transmetteur)	2 ans	29 ans	1 h 02 min
E32	Opérateur de télécommunications	Responsable programme transformation IT (Transmetteur)	25 ans	55 ans	54 min
E33	Technologies et services de l'information	Administrateur système et ingénieur système (Récepteur)	4 ans	30 ans	42 min
E34	Logiciel et matériel informatique	Manager d'équipe technique (Transmetteur)	1 an	51 ans	1 h 03 min
E35	Service du numérique	Apprenti technicien informatique et réseau (Récepteur)	1 an	19 ans	32min
E36	Technologies et services de l'information	Ingénieur d'études et développement (Récepteur)	7 mois	26 ans	28 min
E37	Ingénierie avancée, technologie et R&D	Ingénieur systèmes (Transmetteur)	7 ans	54 ans	57 min
E38	Technologies et services de l'information	Stagiaire consultant d'applications MES (Récepteur)	6 mois	23 ans	43 min
E39	Technologies et services de l'information	IT manager- Directeur de projet informatique (Transmetteur)	1 an	45 ans	47 min

E40	Matériel informatique	Technology service manager (Transmetteur)	6 ans et 11 mois	43 ans	35 min
E41	Opérateur de télécommunications	Ingénieur d'exploitation sur les plateformes de service (Transmetteur)	3 ans	50 ans	43 min
E42	Technologies et services de l'information	Architecte convecteur des systèmes informatiques – responsable de projet (Transmetteur)	4 ans et demi	51 ans	52 min
E43	Technologies et services de l'information	Alternant développeur d'applications (Récepteur)	2 ans	25 ans	28 min
E44	Sécurité numérique	Ingénieur développement (Récepteur)	10 mois	24 ans	34 min
E45	Logiciels informatiques	Consultant IT/ Ingénieur avant-vente (Transmetteur)	7 ans	30 ans	23 min
E46	Technologies et services de l'information	Ingénieur système et réseau (Transmetteur)	7 ans	29 ans	34 min
E47	Technologies et services de l'information	Ingénieur informatique et coach agile[2] (Transmetteur)	2 ans	37 ans	34 min
E48	Technologies et services de l'information	Architecte systèmes d'information (Transmetteur)	3 mois	57 ans	21 min
E49	Technologies et services de l'information	Senior intégrateur web (Transmetteur)	3 ans et demi	35 ans	56 min
E50	Réseaux informatiques	Ingénieur informatique-développement/ expert (Transmetteur)	11 ans	37 ans	58 min
E51	Technologies et services de l'information	Ingénieur informatique (récepteur)	1 an	23 ans	57 min
E52	Technologies et services de l'information	Ingénieur système et stockage (Transmetteur)	7 ans	41 ans	41 min
E53	Matériel informatique	Ingénieur informatique et commercial (Transmetteur)	4 ans	26 ans	26 min
E54	Technologies et services de l'information	Ingénieur logiciels (Récepteur)	1 an et 10 mois	24 ans	30 min
E55	Sécurité numérique	Ingénieur informatique (Transmetteur)	2 ans	41 ans	42 min
E56	Matériel informatique	Ingénieur expert et copilote dans la partie stockage (Transmetteur)	20 ans	47 ans	45 min
E57	Service du numérique	Business Analyst (Transmetteur)	1 an	30 ans	49 min
E58	Service du numérique	IT Analyst (Transmetteur)	5 ans	28 ans	25 min
E59	Opérateur de télécommunications	Software developer (Transmetteur)	4 ans	29 ans	51 min
E60	Technologies et services de l'information	Ingénieur systèmes (Transmetteur)	1 an et 11 mois	27 ans	26 min

Tableau 30 : Caractéristiques des répondants

Pour conclure, nous rappelons que nous avons effectué soixante entretiens semi-directifs avec des cadres de la fonction RH et des collaborateurs IT. Selon Royer et Zarlowski (2014), la taille convenable d'un échantillon d'enquête est « *celle qui permet d'atteindre la saturation théorique des catégories.* » (*Ibidem,* p.252). Nous nous sommes attachés à

respecter le principe de saturation sémantique. Cette saturation a été atteinte lorsque les données collectées n'ont plus apporté de nouvelles informations (Mucchielli, 1991).

Dans le point suivant, nous expliquerons la construction du guide d'entretien semi-directif.

1.3. La construction du guide d'entretien semi-directif

Après avoir présenté les caractéristiques des répondants, nous présentons à présent la construction du guide d'entretien semi-directif.

Pour Wacheux (1996), l'entretien représente l'une des différentes techniques de recueil des données. Dans ce travail doctoral, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs structurés qui portent sur un ensemble de questions précises permettant aux répondants de développer leur opinion. Cette technique permet de collecter « *les traces des comportements, les interactions sociales et les perceptions par le discours des acteurs* » (*Ibidem*, p.205). Le guide d'entretien a été conçu à l'issue de la revue de littérature, testé auprès de praticiens (de différentes générations) et ajusté avant de l'utiliser dans la cadre de l'étude empirique.

Pour la réalisation des entretiens semi-directifs, nous nous sommes appuyés sur un guide d'entretien. Il s'agit d'un « *inventaire des thématiques à aborder au cours de l'entretien et des données de fait qui, à un moment ou un autre de l'échange, feront l'objet d'une intervention de l'enquêteur si l'enquêté ne les aborde pas spontanément.* » (Gavard-Perret *et al.*, 2012, p.116). En d'autres termes, le guide ou le canevas d'entretien comprend des questions cohérentes sur le sujet de la recherche permettant également de relancer les répondants, si besoin. Il ne s'agit pas d'un questionnaire ouvert. C'est un outil permettant d'aborder plusieurs points relatifs à des thématiques préalablement définies pour répondre à la problématique et aux questions de recherche.

Pour Jolibert et Jourdan (2011) et (Gavard-Perret *et al.* (2012), le guide d'entretien doit respecter des règles de construction pour assurer sa pertinence. A ce titre, la structure de la grille d'entretien comporte quatre étapes principales. Il s'agit de :

- **l'introduction** : cette phase permet au chercheur de se présenter et remercier le répondant d'avoir accepter de participer à l'étude. Elle permet aussi de mettre le répondant à l'aise et prendre sa permission pour l'enregistrement de l'entretien ;

- **le début de l'entretien** : cette phase permet au chercheur de présenter le sujet de sa recherche et les différents thèmes à aborder et à approfondir ;
- **le corps de l'entretien** : cette phase consiste à la collecte des données. Elle nécessite une observation et une écoute active de la part du chercheur ;
- **la phase de conclusion** : cette phase consiste à récapituler les différents points de vue et idées émis par le répondant, à s'assurer que toutes les thématiques ont été abordées, à lui demander s'il souhaite ajouter des arguments supplémentaires et puis, le remercier pour son accueil et son temps.

Il convient de noter que avons utilisé deux guides d'entretien : l'un est destiné aux cadres de la fonction RH et comprend quatre thèmes, et l'autre est destiné aux collaborateurs IT et comprend cinq thèmes. Tout en respectant les mêmes thématiques abordées, les questions du deuxième guide ont été ajustées en fonction de l'interlocuteur (transmetteur ou récepteur), comme le recommande Gavard-Perret *et al.* (2018).

Le tableau ci-dessous présente les thématiques abordées dans les deux guides d'entretien (*cf.* annexe 1).

Les thématiques abordées avec :
Les cadres de la fonction RH
- **Thème 1** : Panorama de la gestion des compétences - **Thème 2** : Panorama de la gestion des générations - **Thème 3** : Panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences - **Thème 4** : Panorama des outils et des pratiques de GRH
Les collaborateurs IT
- **Thème 1** : Procédure de la transmission des compétences - **Thème 2** : Conditions de réussite d'une transmission intergénérationnelle des compétences - **Thème 3** : Causes d'échec d'une transmission intergénérationnelle des compétences - **Thème 4** : Relations intergénérationnelles et interpersonnelles - **Thème 5** : Attentes et besoins

Tableau 31 : Différentes thématiques des guides d'entretien

Les entretiens commencent par la présentation du doctorant (nom et prénom, niveau d'étude et établissement d'appartenance : nom de l'université et du laboratoire de recherche, l'intitulé de la formation, le sujet de la recherche et ses intérêts théoriques et managériaux,

l'objectif de l'entretien semi-directif et son intérêt pour la recherche) et du répondant (fonction, ancienneté, âge et domaine d'activité de l'entreprise). Les entretiens sont clôturés par une question ouverte donnant au répondant la liberté de s'exprimer sur les points qui n'ont pas été abordé lors de l'entretien, de clarifier certains points de vue, de rajouter des informations supplémentaires ou bien de poser des questions au doctorant. Ces questions étaient sur des problématiques liées au sujet de la thèse ou bien sur la publication des résultats de la recherche et la date prévue pour la soutenance. Nous présenterons en annexe (*cf.* annexe 1) la version finale et détaillée des guides d'entretien.

Notons pour conclure que notre connaissance du contenu du guide d'entretien et l'intégralité des propos de certains répondants (qui répondaient en prenant en compte le thème abordé), nous ont permis d'être plus flexible (Demers, 2003) sur les questions à poser, l'ordre et la teneur de ces questions ainsi que les relances. Ainsi, certains entretiens prenaient la forme d'une conversation, au sens de Demers (2003).

Pour conclure cette section, nous rappelons qu'afin de répondre à la problématique et aux questions de recherche, nous avons opté pour une méthodologie qualitative exploratoire hybride. La collecte des données primaires et secondaires a permis une meilleure compréhension du phénomène étudié et un éclairage intéressant sur la réalité vécue par les acteurs du terrain. De plus, la construction des guides d'entretien structurés a simplifié le recueil des données pertinentes grâce à l'identification des thématiques. Enfin, la diversité des caractéristiques de l'échantillon a donné lieu à une richesse de contenu.

Dans la prochaine section, nous exposerons la méthode d'analyse des données collectées.

Section 2 : Méthode d'analyse des données

En nous fondant sur les travaux de Wacheux (1996), nous notons que l'analyse des données permet de « *réduire les informations pour les catégoriser, les mettre en relation, avant d'aboutir à une description, une explication ou une configuration*. » (*Ibidem*, p.227). En d'autres termes, elle consiste à restreindre les réponses données pour les reformuler sous forme de catégories ou de thèmes. Pour Paillé et Mucchielli (2016), l'analyse des données est une démarche qui consiste à reformuler, à expliquer ou à théoriser des expériences, des témoignages ou des phénomènes. Ainsi, elle donne du sens aux données recueillies permettant de les comprendre et de les interpréter. C'est une étape primordiale de la démarche d'une

recherche scientifique car elle permet de fonder la validité des résultats obtenus, mais elle est délicate et complexe.

Selon Gavard-Perret et Helme-Guizzon (2012), l'analyse qualitative des données ne cède à aucun format standard. Pour ce travail doctoral, après la collecte des données effectuées à travers soixante entretiens semi-directifs menés dans toute la France (en plus de la collecte de la documentation), nous avons eu recours à l'analyse du contenu (Bardin, 1977 ; Ghiglione *et al.,* 1980 ; Mucchielli, 2006) en nous fondant sur les thématiques du guide d'entretien. Il s'agit d'une méthode d'analyse qualitative d'entretiens qui permet de répondre à des problématiques bien déterminées. Les données collectées ont fait objet d'une analyse thématique après la retranscription. En ce sens, nous nous sommes référés à la démarche proposée par Gavard-Perret *et al.* (2012). Dans un premier temps, nous avons effectué une pré-analyse. Cette étape nous a permis de découper les corpus en mots, en phrases et en paragraphes. Aussi, en nous appuyant sur la littérature académique, nous avons établi des catégories fondamentales et des codes généraux. Au fur et à mesure de la pré-analyse, nous avons identifié de nouveaux codes. Dans un deuxième temps, nous avons classifié les données collectées. Dans un troisième temps, nous avons interprété des résultats en illustrant par des *verbatim*.

Dans cette section, nous présentons deux unités d'analyse et la pré-analyse (2.1). Puis, nous exposons la méthode d'analyse des données, à savoir : l'analyse de contenu thématique (2.2). Enfin, nous expliquons le codage des données (2.3).

2.1. Présentation des deux unités d'analyse et de la pré-analyse

Comme nous l'évoquions plus haut, nous essayons de comprendre le phénomène étudié (la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles) et le sens que lui donnent les acteurs du terrain (Giordano, 2003) : les cadres de la fonction RH et les collaborateurs IT. En effet, la compréhension des faits permet de répondre à la problématique de recherche (l'identification des conditions de réussite du phénomène étudié).

Dans ce travail de recherche, nous avons choisi les entreprises appartenant au secteur du numérique (le secteur des technologies d'information et de communication) en France comme terrain d'investigation. Nous nous sommes focalisés sur deux unités d'analyse : le département RH (Ressources Humaines) et le département informatique. Ainsi, nous avons pu collecter des données auprès des acteurs appartenant à l'un de ces deux départements. Le but

de cette démarche est de comprendre également le rôle que jouent les différents acteurs (cadres de la fonction RH et les collaborateurs IT) dans la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Dès lors, la compréhension de la réalité sociale (Allard-Poesi et Maréchal, 2004) existante consiste à analyser le discours des acteurs du terrain et les pratiques gestionnaires. A ce titre, nous avons retranscrit les entretiens semi-directifs réalisés. Ensuite, nous avons effectué une pré-analyse avant de procéder à un codage thématique des données et par unités d'analyse. Nous détaillerons ce point par la suite (2.3).

La pré-analyse consiste à une analyse primaire réalisée durant la réalisation et la retranscription des entretiens. Il s'agit de fonder « *un bon système de stockage et de recherche qui est indispensable pour se rappeler quelles données sont disponibles, pour permettre une utilisation facile, flexible et fiable des données.* » (Miles et Huberman, 1991, p.114). Selon les mêmes auteurs, il s'agit d'une analyse effectuée « *au vol* » après une lecture flottante, au sens de (Gavard-Perret *et al.,* 2018). Cette phase a permis de souligner les premiers points de ressemblances et dissemblances entre les propos recueillis et d'exclure les informations qui sont insignifiantes (ou hors sujet). Ainsi, nous avons pu découper les corpus (décontextualiser et recontextualiser), déterminer une grille de thématiques et affiner la compréhension des expériences vécues par les acteurs, tout en nous appuyant sur les unités d'analyse. Toutefois, une analyse des données collectées permettra une meilleure compréhension de la réalité sociale.

Dans le point suivant, nous présenterons la méthode d'analyse des données, à savoir : l'analyse de contenu thématique.

2.2. Analyse de contenu thématique

Après avoir présenté les unités d'analyse et la pré-analyse, nous exposons à présent la méthode d'analyse des données collectées.

Dans ce travail de recherche, nous avons eu recours à l'analyse du contenu (Bardin, 1977 ; Ghiglione *et al.,* 1980 ; Mucchielli, 2006) en nous fondant sur les thématiques du guide d'entretien. Pour Bardin (2003), l'analyse du contenu consiste à analyser « *des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de descriptions du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence*

de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. » (*Ibidem*, p.47). Selon le même auteur, l'analyse du contenu correspond à deux types d'analyses, à savoir : l'analyse lexicale et l'analyse thématique.

Considérée comme une technique d'analyse à part entière par Gavard-Perret *et al.* (2018), l'analyse thématique repose sur l'interprétation du contenu (Fallery et Rodhain, 2007), notamment les informations intéressantes et signifiantes. *A fortiori*, elle consiste à découper les retranscriptions et « *à passer d'une approche centrée sur la cohérence propre à chaque individu pendant le terrain à une approche transversale centrée sur la cohérence thématique de l'ensemble des données recueillies.* » (Alami *et al.*, 2013, p.18). *De facto*, les informations et les propos (des répondants) anodins (ex : expériences et relations avec les enfants et les petits-enfants) ont été écartées. De plus, l'analyse thématique vise à « *repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets.* » (Mucchielli, 1996, p.259). Des thèmes que Saldana (2009) définit comme des phrases ou des expressions permettant d'identifier et/ou de donner du sens à une unité de données (ou un phénomène récurrent). Il s'agit donc de repérer les thèmes pertinents et signifiants par rapport aux différents objectifs de recherche. Pour cela, il s'avère nécessaire de découper les corpus de données collectées (primaires et secondaires) en unités de codage (mots, phrases et paragraphes), d'établir des catégories fondamentales (thèmes ou codes) et de catégoriser les unités de codage (Allard-Poesi, 2003 ; Gavard-Perret *et al.*, 2012, 2018).

Pour conclure, notons que l'analyse de contenu thématique nous semble adaptée à ce travail de recherche car elle permet l'interprétation du sens que les individus donnent à leurs actions.

Dans le point suivant, nous présenterons la méthode du codage des données.

2.3. Codage des données

Après avoir présenté la méthode d'analyse des données collectées, nous exposons à présent la méthode du codage des données.

Le codage des données est une opération technique qui consiste à regrouper les données recueillies dans des catégories, lesquelles peuvent prendre la forme de thèmes ou concepts (Hlady-Rispal, 2002). En d'autres termes, il s'agit de découper les corpus de

données recueillies en unités de codage et d'établir des catégories fondamentales pour coder les données (Gavard-Perret *et al.*, 2012, 2018). Dans ce travail de recherche, les catégories fondamentales correspondent aux thématiques principales du guide d'entretien.

En nous fondant sur les travaux de Gavard-Perret *et al.* (2018), nous avons choisi d'adopter deux méthodes de codage des données, notamment le codage *a priori* et le codage émergeant. Le premier consiste à effectuer des codages en s'appuyant sur les thèmes théoriques (provenant de la revue de littérature). En l'occurrence, il s'agit des thématiques principales du guide d'entretien. Quant au second, il porte sur les thèmes qui émergent (du terrain) suite à la lecture flottante et à la pré-analyse des entretiens semi-directifs. Pour Bardin (2003), cette phase consiste à « *se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations.* » (*Ibidem*, p.126). Ensuite, nous avons effectué une analyse des données qualitatives assistée par ordinateur pour la réalisation du codage thématique. A ce titre, nous avons mobilisé le logiciel N'Vivo (New N'Vivo). D'abord, parce qu'il s'agit de l'un des logiciels de traitement des données dominants dans la recherche académique et souvent utilisé en sciences de gestion, notamment dans les recherches qualitatives (Krief et Zardet, 2013). Puis, ce logiciel facilite le traitement et la gestion des données dans un laps de temps relativement court (Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012). Enfin, il permet la création de nouveaux codes. D'ailleurs pour Bournois *et al.* (2002), ce type de logiciel consiste à « *clarifier les données, à leur donner un sens en organisant les codes identifiés en arbre hiérarchique.* » (*Ibidem*, p.82).

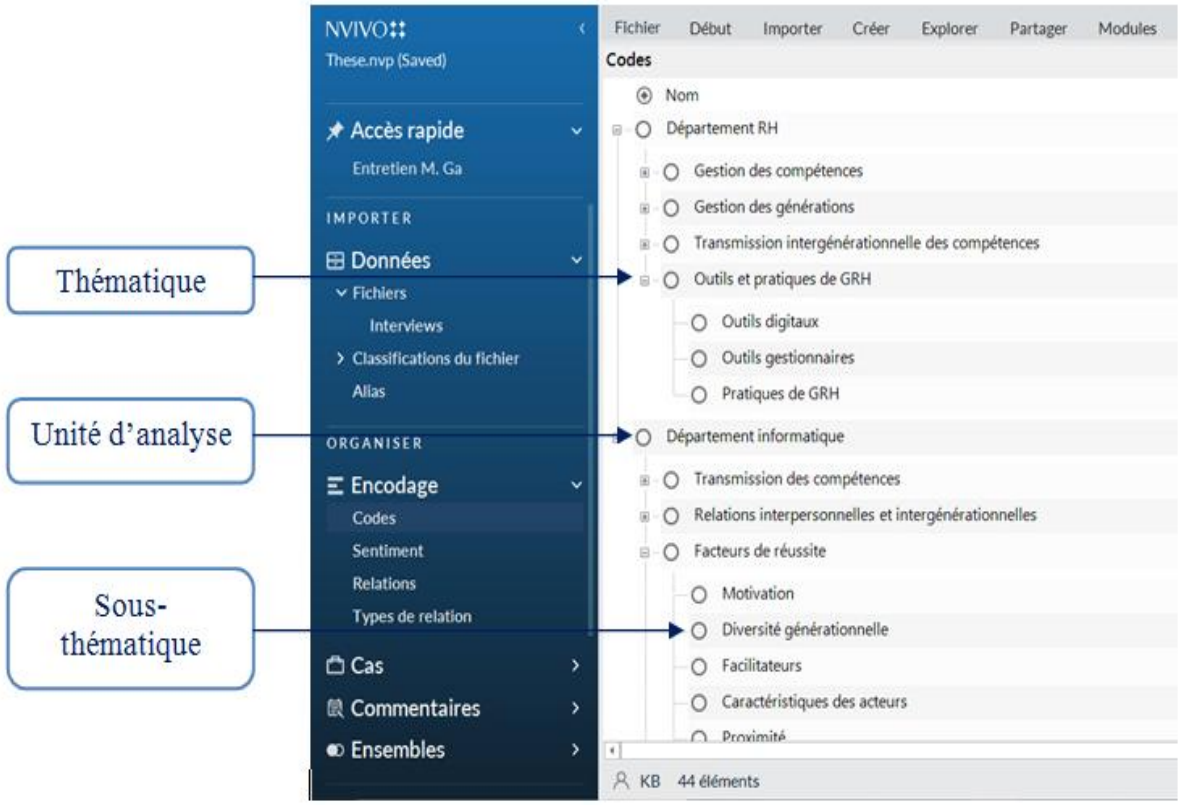


Figure 12 : Capture d'écran d'un arbre des nœuds sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessus présente une structuration de l'arbre des nœuds (arborescence/ arbre thématique). Celle-ci est issue d'un codage hybride. Ainsi, elle fournit une liste des codes issus des thématiques de recherche (codage par approche déductive) et des codes issus des données collectées (codage par approche inductive). La technique de codage hybride nous a permis de compléter la liste initiale des thématiques et des sous-thématiques. En effet, les propos des répondants ont permis d'identifier de nouvelles sous-thématiques qui n'ont pas été prises en compte initialement. La figure ci-dessous présente une illustration du codage hybride effectué sur le logiciel N'Vivo (New N'Vivo).

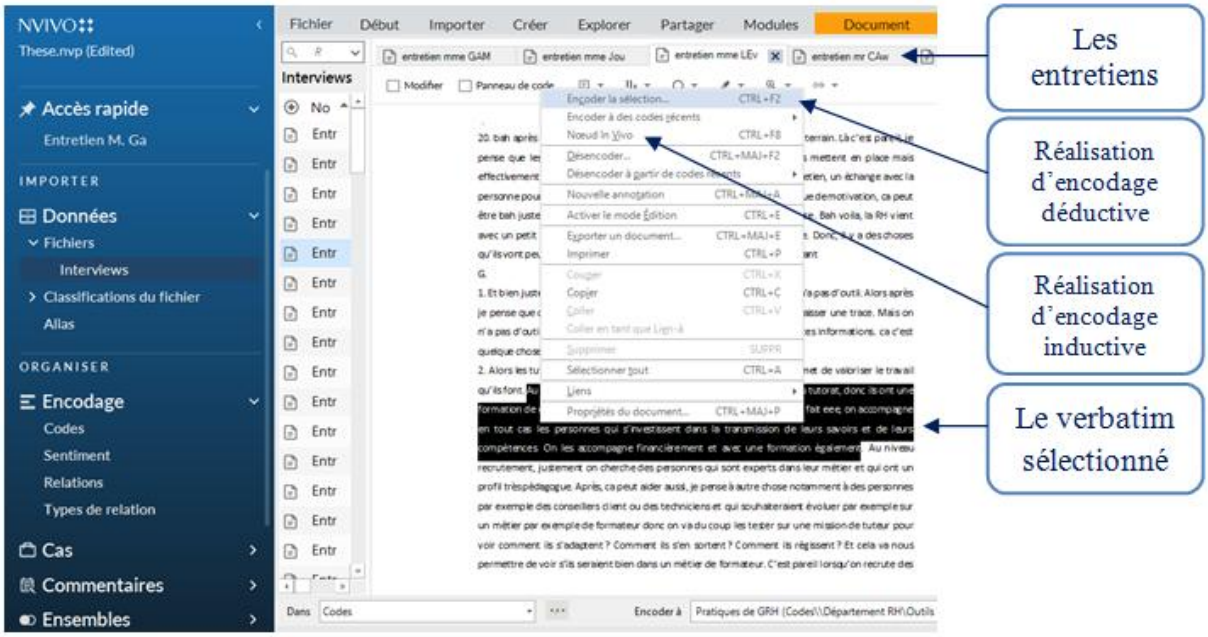


Figure 13 : Illustration du codage hybride sur le logiciel N'Vivo

Par ailleurs, les travaux de Gavard-Perret *et al.* (2012) permettent de distinguer deux approches d'analyse des données, à savoir : l'approche horizontale et l'approche verticale. La première est transversale et permet l'identification des ressemblances et répétitions existantes dans les corpus. Elle vise à comprendre le sens que donnent les acteurs du terrain aux différentes thématiques abordées (leur vision des choses). Elle permet également de mieux comprendre les réponses données par chaque répondant pour un thème donné. La seconde, quant à elle, porte sur le traitement des données en se fondant sur les réponses données par chaque répondant. Elle vise à connaître les réponses de chaque individu à tous les thèmes donnés. Pour ce travail doctoral, nous avons choisi de mobiliser l'approche horizontale. Après avoir classifié et analysé des données, nous avons interprété les résultats en illustrant par des *verbatim*.

Pour conclure, nous présentons dans le tableau ci-dessous la grille du codage pour l'analyse des données par unités d'analyse.

Unités d'analyse	Thématiques	Sous-thématique
Département RH (Cadres de la fonction RH)	Gestion des compétences	GPEC
		Outils de gestion
		Compétences individuelles
		Accord de GPEC
	Gestion des générations	Politique de gestion
		Accord intergénérationnel

		Equipes intergénérationnelles
	Transmission intergénérationnelle des compétences	Présence dans le secteur du numérique
		Démarche de la procédure
		Différentes méthodes
	Outils et pratiques de GRH	Pratiques de GRH
		Outils gestionnaires
		Outils digitaux
Département Informatique (Collaborateurs IT)	La transmission des compétences	Présence dans le secteur du numérique
		Démarche de la procédure
		Différentes méthodes
		Effets de la transmission sur le travail
	Facteurs (ou conditions) de réussite	Facilitateurs
		Caractéristiques des acteurs
		Caractéristiques contextuelles
		Qualité des relations au travail
		Diversité générationnelle
		Proximité
		Motivation
		Besoins et attentes des transmetteurs et des récepteurs
	Causes d'échec ou du blocage	Qualité des relations au travail
		Conditions relatives aux acteurs
		Caractéristiques contextuelles
		Contraintes temporelles
		Absence ou indisponibilité du tuteur
		Conflits intergénérationnels
	Relations intergénérationnelles et intergénérationnelles	Relations intergénérationnelles
		Relations interpersonnelle
		Conflits intergénérationnels

Tableau 32 : Grille de codage par unités d'analyse

Pour conclure cette section, nous présentons dans le tableau ci-dessous un récapitulatif de la procédure d'analyse des données.

Procédure d'analyse des données	Description
Unités d'analyse	Département RH (cadres de la fonction RH) Département informatique (collaborateurs IT)
Type d'analyse des données	Analyse qualitative des données Analyse de contenu thématique
Méthodes d'analyse des données	Codage *a priori* Codage émergeant Codage thématique des données et par unités d'analyse

Approches d'analyse des données	Approche horizontale Approche verticale
Etapes de l'analyse des données	Retranscription des entretiens semi-directifs Pré-analyse (analyse effectuée au vol après une lecture flottante) Analyse thématique automatisée via le logiciel N'Vivo (New N'Vivo) Découpage des corpus en unités de codage Etablir des catégories Identification des nouveaux codes Classification des données Traitement, analyse et interprétation des résultats
Enjeux de l'analyse des données	Compréhension de la réalité sociale Interprétation du sens donné aux actions

Tableau 33 : Récapitulatif de la procédure d'analyse des données

Dans la prochaine section, nous exposerons et analyserons les résultats de l'étude qualitative.

Section 3 : Présentation et analyse des résultats de l'étude qualitative

Après avoir présenté l'étude qualitative ainsi que les méthodes d'analyse et de codage des données collectées, nous procédons à présent à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus.

Rappelons que cette étude qualitative est fondée sur soixante entretiens semi-directifs menés auprès des acteurs d'un terrain particulier, à savoir : les cadres de la fonction RH et les collaborateurs IT (transmetteurs et récepteurs des compétences individuelles) appartenant au entreprises du secteur du numérique en France.

Reconnu comme un lieu de main d'œuvre numérique et de création de valeur, le secteur du numérique représente le secteur des biens (ex : fabrication d'ordinateurs) et services (ex : édition de logiciels et télécommunications) numériques (Gaglio, 2020). En effet, malgré la crise économique et sanitaire que connaît le monde, le secteur du numérique connaît une importante dynamique permettant de promouvoir les emplois et les compétences. D'ailleurs, selon l'enquête 2020-2021 réalisée par le premier syndicat professionnel français de l'industrie du numérique « Numeum », ce secteur ne cesse d'innover, d'évoluer et de créer de l'emploi. Alors que la migration vers le Cloud et la transformation digitale représentent l'un des leviers de croissance du secteur, ce dernier est confronté à l'émergence de nouveaux métiers et à l'évolution de certaines compétences. Ainsi, le développement (« *upskilling* ») et

le renouvellement (« *reskilling* ») des compétences demeurent des enjeux majeurs pour les entreprises du secteur du numérique pour anticiper et s'adapter aux besoins en compétences et aux évolutions technologiques. A ce titre, plusieurs dispositifs sont mis en place pour favoriser l'apprentissage individuel (personnel et social) et la montée en compétence (compétences numériques et transverses : gestionnaires et relationnelles) des collaborateurs. En outre, le recours à l'apprentissage tout au long de sa vie (« *continuous learning* ») est très varié, dans ce secteur particulièrement, en s'appuyant sur l'échange et la transmission interpersonnelle et intergénérationnelle des compétences ainsi que sur les différentes pratiques collectives existantes.

Dans cette section, nous présentons la transmission intergénérationnelle des compétences (3.1). Puis, nous présentons les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences (3.2) et ses freins (3.1). Enfin, nous exposons les conditions liées à la qualité des relations interpersonnelles et intergénérationnelles (3.4).

3.1. La transmission intergénérationnelle des compétences

Dans ce premier point, nous présentons un panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique en France. D'abord, nous étudions la présence de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique (3.1.1). Ensuite, nous présentons la démarche de la transmission intergénérationnelle des compétences (3.1.2). Puis, nous exposons les différentes méthodes de transmission des compétences (3.1.3). Enfin, nous approfondissons les effets de la transmission intergénérationnelle des compétences (3.1.4).

3.1.1. Présence de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur numérique

En nous référant aux données collectées, nous notons que les entreprises appartenant au secteur du numérique en France (desquelles appartiennent nos répondants) sont conscientes de l'importance de la transmission des compétences (ou encore des savoirs et savoir-faire comme le souligne l'accord intergénérationnel signé par l'une des entreprises de notre échantillon).

En effet, l'accord intergénérationnel met en valeur la mixité des générations et la transmission des savoirs et des savoir-faire, notamment vis-à-vis des débutants dans le métier. Cette mise en valeur est liée au rôle que joue cette transmission dans le processus

d'intégration et de professionnalisation des nouvelles recrues, et à la reconnaissance des compétences des seniors (les plus expérimentés). En outre, l'accord donne aux différents acteurs (responsables RH, managers et collaborateurs) de la transmission la liberté de mettre en place les méthodes de transmission adaptées aux besoins du contexte professionnel.

Dans les entreprises appartenant au secteur du numérique, la transmission intergénérationnelle des compétences se fait dans différents contextes et pour plusieurs raisons, par exemple : départ d'un salarié, arrivée des nouveaux salariés, changement de poste, réponse aux besoins des clients, travail sur un nouveau projet, démission ou licenciement, mobilité interne ou externe, etc. Cette transmission se fait généralement par une personne expérimentée.

Extrait de verbatim
« *On peut avoir le cas dans la gestion d'un projet. [...] On va justement faire un transfert de compétences vers un autre collaborateur et potentiellement un jeune.* » (E4, RH, Gen Y) « *Les départs en retraite et l'accueil des nouveaux embauchés, surtout les jeunes sorties d'écoles. Et puis parfois, si on a un projet très spécifique sur lequel il faut former des équipes en urgence pour répondre aux besoins du client*.» (E6, RH, Gen X) « *Tout type de sortie malheureusement : une démission, un licenciement, quelqu'un qui serait muté à l'étranger par exemple ou muté tout court. C'est tous ces quatre figures là.* » (E16, RH, Gen Y)

Plusieurs répondants expliquent qu'à leur arrivée, les plus jeunes ou les nouvelles recrues bénéficient d'une formation (généralement d'une semaine) pour faciliter leur intégration et pour leur transmettre des connaissances initiales (relatives principalement à la culture et au fonctionnement de l'entreprise, et l'organisation du travail) avant de rejoindre leur équipe sur le terrain pour acquérir d'autres compétences.

Extrait de verbatim
« *On embauche des jeunes notamment sur les métiers techniques. Ils sont systématiquement liés en binômes avec des anciens pour un certain temps pour leur permettre de progresser beaucoup plus vite que si on les lâcher tous seuls au sein de l'entreprise.»* (E9, RH, Gen X)

Dans le cas des nouvelles recrues, ce sont les parrains ou les personnes « référentes » qui les accompagnent. Les stagiaires et les alternants, quant à eux, sont accompagnés par un tuteur (un collègue expérimenté) formé. En effet, dans la majorité des entreprises de notre

échantillon, les tuteurs (des stagiaires et alternants) reçoivent des formations pour accompagner au mieux les plus jeunes en apprentissage.

Extrait de verbatim
« *C'est plus à l'arrivée des plus jeunes. On met en place tout de suite une semaine de formation au niveau de l'intégration. Directement, il y a une semaine de formation complète dans l'entreprise. Et ensuite, ils vont sur le terrain pour travailler avec d'autres personnes. [...] Les alternants ont un tuteur. [...] la transmission des compétences de fait entre les alternants et ces tuteurs là. Les tueurs ont été formés avant de devenir tuteur. On les a formé à savoir manager et encadrer un alternant, simplement.»* (E13, RH, Gen Y) « *Donc, généralement les premiers jours d'intégration chez nous se font par l'accompagnement du nouveau par ce qu'on appelle finalement un référent ou un parrain en quelque sorte qui va permettre au nouvelle arrivant de se former aux outils, etc.»* (E16, RH, Gen Y)

Dans la continuité, les résultats dévoilent que la transmission intergénérationnelle des compétences ne se fait pas uniquement aux jeunes et aux nouvelles recrues. En effet, tout le monde peut en bénéficier pour progresser et monter en compétence. Nous citons à titre d'exemple les personnes qui changent de mission ou de métier ou simplement les personnes qui souhaitent développer de nouvelles compétences pour répondre au mieux aux besoins des clients ou de l'entreprise. Cela se discute avec le manager ou/et lors des entretiens annuels permettant de faire le bilan annuel. Dès lors, l'identification des personnes en besoin de formation (d'acquisition de nouvelles compétences) et des formateurs potentielles (ayant des compétences spécifiques à transmettre) se fait pour préparer la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *On va pouvoir identifier les collaborateurs clés qui sont en capacité de nous faire progresser sur ces thématiques là. Donc là, on identifie ce qu'on appelle « type people ». Ensuite, on travaille avec eux comment cette transmission des compétences est possible. [...] on réfléchie à un accompagnement spécifique.»* (E12, RH, Gen X) « *Les sollicitations ne viennent pas que des jeunes. C'est un mouvement, si vous préférez, c'est un mouvement ! C'est un mouvement qui est mis en place, voilà.»* (E20, RH, Gen X) « *Le manager va vous accompagner pour faire du feedback et vous dire que sur quoi il pense que c'est important que vous mettiez l'accent*.» (E9, RH, Gen X) « *Le transfert des compétences et d'activités, je les ai sous responsabilité pour les former*

pendant deux mois/ trois mois avant qu'ils intègrent un projet. » (E49, transmetteur, Gen Y)

Les répondants ajoutent que la transmission des compétences peut avoir lieu suite aux sollicitations des collaborateurs également au cours de l'année. Ces sollicitations viennent principalement de la génération intermédiaire. *A contrario*, les plus âgés sont les moins demandeurs de formations. Cette catégorie occupant généralement les postes de consultants ou managers, elle joue pourtant de plus en plus le rôle de transmetteur de compétences gestionnaires et des *soft skills*. En effet, ils sont les plus sollicités pour transmettre leurs compétences avant de partir en retraite.

Extrait de verbatim

« *J'ai bons nombres de personnes qui m'appellent sur les sujets. Je n'ai jamais trop demandé les âges. Mais, c'est une génération du milieu. Celle qui va partir à la retraite, c'est plutôt moi qui les appelle pour dire tiens au fait, il serait intéressant de monter une formation là-dessus*.» (E20, RH, Gen X)

« *On va solliciter des collaborateurs qui ont une certaine expérience et des compétences un peu plus développées et qui vont pouvoir former les gens sur certains sujets*.» (E18, RH, Gen Z)

Par ailleurs, la majorité des répondants rapportent que la transmission intergénérationnelle des compétences se fait au quotidien et d'une façon volontaire. C'est-à-dire que les collaborateurs s'entraident entre eux pour évoluer en grade, pour progresser et apprendre de nouvelles compétences, sans attendre une récompense ou une indemnité en contre partie.

Extrait de verbatim

« *Après la transmission des compétences, on essaye de la faire au quotidien par exemple quand un collaborateur à un moment qui besoin d'aide dans son travail. Donc là, on va essayer de solliciter l'entraide entre les collaborateurs*. » (E18, RH, Gen Z)

« *Non, ce n'est pas par rapport à une indemnité. Ca fait partie aussi de l'évolution. Ca fait partie aussi partie des grades. C'est à dire qu'on exige quand même un investissement. Plus on a des grades, plus on évolue.* » (E49, transmetteur, Gen Y)

« *Quand je suis mentor, j'essaye de transférer toutes les compétences possibles que ce soit la culture, les compétences techniques, organisationnelles, managériales et tout. [...] C'est volontaire.*» (E50, transmetteur, Gen Y)

Ils ajoutent que la transmission des compétences se passe naturellement, spontanément et de manière informelle, grâce aux conditions ergonomiques facilitantes du travail.

Extrait de verbatim
« *On donne des conseils au quotidien parce que nous on travaille dans un Open Space. Donc on travaille avec des personnes autour de nous.* » (E53, transmetteur, Gen Y) « *C'est souvent de manière informelle. C'est-à-dire, ça peut être simplement un discours à la machine à café. A l'occasion, il y a quelqu'un qui parle d'un sujet et puis, on discute ou alors il y a un point de vue et dans ce cas là, on va se prévoir un point dédié d'une demi-heure ou une heure pour plus de temps avec la personne pour lui expliquer*.» (E37, transmetteur, Gen X)

D'autres soulignent qu'ils la font pour le bon déroulement de leurs missions ou encore parce que ça fait partie de leurs activités. Nous citons à titre d'exemple : l'échange de connaissances et des compétences avec d'autres entités ou équipes, en fonction de leur statut.

Extrait de verbatim
« *Ca arrive régulièrement [...]. Je suis ingénieur système et stockage. Donc, on a tendance à transférer des compétences à des équipes qui font de l'exploitation au quotidien*.» (E52, transmetteur, Gen X) « *Il y a des produits à vendre et des commerciaux qui vont vendre ces produits mais qui n'ont pas forcément des compétences techniques. Donc, à côté de ça, il ya des personnes ingénieurs comme moi qui vont travailler avec eux et qui les aident à comprendre quels sont les besoins du client et quels produits on va pouvoir vendre.»* (E24, transmetteur, Gen Y)

Ces échangent peuvent avoir lieu lors des réunions ou simplement par voie électronique en utilisant l'un (ou plusieurs) des outils numériques, comme le « *Sharepoint* », ou sous forme de sessions de *mentoring*, de formations ou de *workshops*.

Extrait de verbatim
« *On s'échange les informations, avant on utilisait les e-mails. Maintenant, on utilise des SharePoint ou les messages pas par téléphone mais par ordinateur, par skype.* » (E56, transmetteur, Gen X) « *Ca peut être au cours de sessions de mentoring ou des formations, des workshops tout simplement sur des sujets bien précis quand on identifie des lacunes. [...] Elle est volontaire en fait*.» (E28, transmetteur, Gen Y)

Dans les entreprises du secteur du numérique, tout le monde dispose des compétences, qu'elles soient technologiques, techniques, gestionnaires ou autres. En l'occurrence, les plus jeunes et principalement ceux qui sont en phase d'apprentissage peuvent également transmettre des compétences : c'est ce qu'ont souligné certains répondants.

Extrait de verbatim
« *C'était un langage au fait dans le cadre de l'alternance. Mon tuteur ne connaissait absolument pas le langage. Donc, pour suivre le projet que j'étais en train de faire il fallait que je lui explique des choses parce que sinon le file était perdu.* » (E36, récepteur, Gen Y) « *Il m'est arrivé de transmettre des compétences à mon maître de stage oui. Mon maître de stage ne connaissait pas une technologie. [...]Il voulait savoir comment j'ai mis en place ce système afin de le mettre en place à l'avenir*.» (E44, récepteur, Gen Z)

Les plus jeunes, des générations Y et Z, peuvent également transmettre leurs compétences technologiques aux plus âgés. Cela se fait dans le cadre d'une transmission inversée (« *Reverse Mentoring* »). Les résultats montrent que cette transmission inversée peut-être formelle ou informelle selon le besoin et la culture de l'entreprise, et ce, dans le cadre d'un apprentissage intergénérationnel.

Extrait de verbatim
« *On a mis en place du « reverse mentoring » et notamment pour que les plus jeunes, notamment les natifs des réseaux sociaux, etc. puissent aider les plus âgés que nous sommes à acquérir les compétences.*» (E8, RH, Gen X) « *Il y a le « reverse mentoring » où cette fois-ci, la personne la plus jeune va aider une personne plus expérimentée à intégrer des concepts ou des sujets que l'on pourrait qualifier de propres à la génération Y (le digital, le social media, l'économie collaborative, etc.).*» (E43, transmetteur, Gen Z)

A l'inverse une minorité de répondants estiment que ce qui l'intéresse le plus, c'est le développement des compétences à proprement dit.

Extrait de verbatim
« *La transmission entre les générations ce n'est pas le gros du flux. Le gros du flux c'est au tour du skilling et reskilling pair to pair, voilà* » (E7, RH, Gen X) « *Après derrière, c'est à vous de construire ce plan de formation quoi avec tous les outils digitaux, les outils de l'entreprise apprenante, les serious game et compagnie quoi*.» (E9,

RH, Gen X)

Dans le point suivant, nous présenterons la démarche de la transmission intergénérationnelle des compétences.

3.1.2. La démarche de la transmission intergénérationnelle des compétences

Dans la continuité de ce qui précède, nous présentons dans ce point plus de détails sur le déroulement de la transmission intergénérationnelle des compétences.

L'étude qualitative révèle que la transmission intergénérationnelle des compétences peut se faire d'une façon formelle ou informelle.

Rappelons que toute demande de formation formelle doit être soutenue par le manager dans la majorité des entreprises de notre échantillon. A ce sujet, l'analyse des données secondaires dévoilent que la transmission intergénérationnelle des compétences repose sur le lien entre trois acteurs principaux : les collaborateurs, les managers et les responsables RH. Ainsi, l'anticipation et la mise en œuvre de la transmission intergénérationnelle dépend du rôle de chaque acteur. D'abord, en cas du départ en retraite d'un senior, la démarche doit être organisée six mois avant ce départ, notamment s'il n'a pas été précédé d'un temps partiel senior. Puis, le manager joue le rôle de facilitateur des actions de transmission des compétences au sein de son équipe. Cela passe dans un premier temps par l'anticipation des démarches de transmission et de sa durée et ce dans le cadre de la gestion de son équipe. Ensuite, le collaborateur, quel que soit son âge et son expérience, est l'acteur principal de cette démarche bien évidemment. Ce collaborateur peut être le bénéficiaire de la transmission (ex : nouvelle recrue, stagiaire, alternant) ou le transmetteur (ex : senior en préretraite, tuteur, référent, formateur). Il doit identifier avec son manager les modalités du déroulement des actions. Ils identifient ensemble les compétences à acquérir, à développer ou à transmettre à d'autres collaborateurs. Enfin, les responsables RH jouent le rôle de pilote et accompagnent le collaborateur et son manager dans cette démarche.

Par ailleurs, l'analyse des entretiens semi-directifs révèle un manque de consensus sur les démarches de transmission des compétences. En effet, certains répondants (des cadres de la fonction RH) soulignent, que de leur côté, ils ne préparent pas la transmission des compétences et que pour eux, ça se passe de manière naturelle et spontanée.

Extrait de verbatim
« *Ca se fait spontanément et naturellement. Il n'y a rien à préparer à l'avance*.» (E13, RH, Gen Y) « *C'est toujours un peu plus compliqué parce que c'est moins planifiable [...]. Le pair to pair est une solution effectivement aussi qui va nous permettre à répondre à ça de manière beaucoup plus AGILE*.» (E7, RH, Gen X)

Plusieurs transmetteurs (répondants) soulignent qu'ils ne se préparent pas pour transmettre des compétences et que cela se passe naturellement.

Extrait de verbatim
« *Disant que ça se fait plutôt au feeling. [...] La personne m'appelle pour lui expliquer comment faire pour résoudre un problème ou répondre à une demande*.» (E46, transmetteur, Gen Y) «*J'ai l'habitude de donner des formations, d'organiser des conférences, etc. [...] J'ai pas forcément besoin de se préparer. J'ai l'habitude après ça vient tout seul*.» (E50, transmetteur, Gen Y)

Certains récepteurs (répondants) confirment les propos des transmetteurs et soulignent que la transmission des compétences se passe d'une façon informelle et spontanée.

Extrait de verbatim
« *Ca se passe spontanément. En fait, on n'a pas de ligne directive de compétences à avoir. Lui il sait très bien que ce que je fais en entreprise est en accord avec ma formation.* » (E35, récepteur, Gen Z)

A contrario, certains répondants (des cadres de la fonction RH) estiment qu'effectivement, il y a une préparation qui se fait en amont de toute formation ou transmission des compétences. Il s'agit d'abord d'une enquête réalisée par les RH pour identifier (comme nous l'avons mentionné plus haut) les besoins en compétences, à savoir : les compétences nécessaires et les collaborateurs qui souhaitent en bénéficier. Ensuite, en fonction de la situation du collaborateur (est-ce qu'il a vraiment besoin d'acquérir cette compétence), les RH vont construire, dans certains cas, un catalogue de formation à mettre à disposition des collaborateurs ou proposer des offres de formations aux demandeurs.

Extrait de verbatim
« *Ce qu'on va faire c'est une forme d'audit, une enquête pour savoir ce qu'ils veulent qu'on*

améliore dans notre proccess.» (E11, RH, Gen Y)

« *Le premier point c'est nous, [...] on identifie les sujets sur lesquels l'entreprise a besoin de se développer en termes de croissance business, sur lesquels nous allons avoir besoins de former nos salariés. [...] Donc, après ça dépend aussi de la situation de l'individu. [...] Ensuite, on a une offre de formation qui va correspondre au plan formation France en local. [...] on revoit en fonction des demandes des personnes, des managers, des besoins qui ont été identifié tout au long de l'année et on construit un catalogue de formation au tour de ça.* » (E2, RH, Gen Y)

Dans le même ordre d'idées, certains répondants (transmetteurs) soulignent que pour assurer une meilleure transmission des compétences, ils se préparent toujours en amont, que ce soit pour former leurs collègues ou transmettre des compétences à un tutoré (stagiaire ou alternant).

Extrait de verbatim

« *Oui, je prépare toujours en amont. Donc, j'établie toujours des squelettes. [...] C'est à dire j'enseigne, je regarde après on va dire, je leur donne après un exercice qui est avec cet enseignement là. Je contrôle par la suite*.» (E49, transmetteur, Gen Y)

« *Donc, on va déjà préparer le projet sur lequel on va la faire travailler. C'est principalement ça et après, prévoir à bien la former. […]Donc, on va voir nos plannings pour voir comment on fera un suivi correct. Donc, on prépare finalement des points hebdomadaires*.» (E55, transmetteur, Gen X)

Dans la continuité, certains répondants (transmetteurs) soulignent qu'ils ont été sensibilisés ou ont suivi des formations sur plusieurs thématiques relatives au développement personnel et à la transmission des connaissances et des compétences. Nous citons à titre d'exemple : la prise de parole en public, savoir expliquer, comment faire passer un discours, etc. Ces formations sont proposées par l'entreprise en interne.

Extrait de verbatim

« *On a été sensibilisé à la manière de transmettre les compétences que ça soit sur le plan individuel pour les échanges directs sur le plateau [...] ou que ce soit en groupe.*.» (E28, transmetteur, Gen Y)

« *Il m'est arrivé d'avoir des formations spécifiques et dispensées par l'entreprise. [...]Vous avez une formation, par exemple : comment faire passer une idée et comment la présenter*

pour ce que ça passe. » (E37, transmetteur, Gen X)

D'autres répondants (transmetteurs) soulignent qu'ils n'ont pas suivi de formations sur ces sujets auparavant. D'autres encore estiment que leur expérience de professeur à l'université les a aidé à réussir leur mission de transmission intergénérationnelle des compétences au sein de l'entreprise.

Extrait de verbatim

« *Non. On a des formations techniques mais pas de formations d'encadrement ou des formations pour nous accompagner pour transférer des compétences*.» (E52, transmetteur, Gen X)

« *Non, mais j'étais accompagné par un autre coach agile. Avant ça, j'étais prof quand même.»* (E47, transmetteur, Gen Y)

Dans le point suivant, nous présenterons les différentes méthodes de transmission des compétences.

3.1.3. Les différentes méthodes de transmission des compétences

L'analyse des données collectées dévoile que la transmission des compétences se fait de différentes façons (individuelle, collective, formelle, informelle, etc.) et ce tout au long de la carrière du collaborateur. De plus, les acteurs sont libres quant au choix de la méthode de transmission des compétences. Pour cela, les entreprises du secteur du numérique mettent à disposition de tous leurs collaborateurs différentes méthodes pour faciliter leur apprentissage, favoriser la transmission et le partage des compétences ainsi que promouvoir leur montée en compétence. De plus, les collaborateurs sont libres du choix du support à utiliser, à savoir : les enregistrements audio, les vidéos, les fiches descriptives, etc.

Les cadres de la fonction RH (répondants) soulignent que la transmission des compétences se fait à travers plusieurs méthodes comme la formation interne à titre d'exemple. Cette dernière est très présente dans les entreprises de notre échantillon. Pour se faire, toute une préparation se fait en amont pour réussir la transmission des compétences.

Extrait de verbatim

« *Ils peuvent rester une semaine avec d'autres équipes de travail pour compléter leurs compétences, leurs connaissances, les processus et de la façon de travailler du service avec lequel ils vont collaborer beaucoup.* » (E6, RH, Gen X)

« *Du coaching, du tutorat, des formations internes et externes, des réunions qui servent de transmissions des compétences. Après, ça dépend des entités et ça se fait naturellement tout le monde se connaît. […] Ces méthodes sont des fois pas trop claires pour les nouveaux.*» (E19, RH, Gen Y)

D'autres méthodes sont mises à disposition des collaborateurs, à savoir : les sessions d'échange, le *mentoring* (mentorat), les sessions ouvertes, la mise en situation (tout en étant accompagné/ coaché), la transmission inversée, les communautés de métier, les conférences, etc. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les méthodes et modalités proposées par les entreprises de notre échantillon, et citées par les cadres de la fonction RH.

Les méthodes de transmission des compétences	Les propos des cadres de la fonction RH
Sessions d'échange	« *On le fait sous des **sessions d'échange**.*» (E15, RH, Gen Y)
Mentoring (ou mentorat)	« *On le fait sous du **mentoring** : on va prendre quelqu'un de plus seniors qui va manager quelqu'un de plus junior. Pour l'échange intergénérationnel, on le fait via des formations où on va transmettre ces soft skills. [...].*» (E15, RH, Gen Y)
Formations (internes et externes)	« *Ca dépend des sujets. Il faut accompagner le collaborateur par des **formations théoriques** parce qu'il y a des technicités à savoir par cœur sur le terrain [...]. C'est une **formation interne**.*» (E5, RH, Gen X) « *On a un parcours de **formation interne** où on labélise des consultants, des salariés chez nous pour qu'en plus de leur activité chez nous qu'ils puissent être des formateurs.* » (E4, RH, Gen Y)
Mise en situation (tout en étant accompagné/ coaché)	« *En terme de transmission de compétences [...] les gens sont **mis en situations** [...]. On leur fait faire le truc et puis, ils apprennent sur le tas. Ils sont aidés par un qui fait plus. Un ancien qui doit transférer ses compétences et bah il est le coach.* » (E6, RH, Gen X)
Transmission inversée	« *En fait, les jeunes arrivent avec leurs technologies et leur savoir-faire de l'extérieur et leur approche très GEEK et en fait, ils froment leurs collègues sur le tas en travaillant, mais ils leurs montrent des trucs, ils leurs montrent des choses, etc.*» (E6, RH, Gen X) «*C'est du donnant-donnant. [...] C'est normal de donner ce que nous, on a appris et de recevoir ce que les jeunes peuvent nous apprendre.*» (E3, RH, Gen X)
Communautés de métier	« *On a mis en place on va dire des **communautés de métiers.**»* (E12, RH, Gen X) « *Certains collaborateurs adhèrent à ces **communautés de métier** pour justement partager chacun leurs expériences, leurs savoirs, leurs formations, etc. Donc, c'est un petit peu pas ouvert à tous les collaborateurs.*» (E4, RH, Gen Y)

Conférences	« *Aujourd'hui c'est plus difficile d'enfermer la jeune génération dans des sessions de formations longues où on est enfermé, etc. [...] C'est pour ca qu'on essaye de mettre en place des choses comme les* ***conférences*** *qui déroulent sur 45 min.*» (E12, RH, Gen X)
Sessions ouvertes	« *Sur des* ***sessions*** *comme ça, on veut des échanges entre des personnes qui ont vécus de différentes situations. [...]Ces sessions là, les* ***sessions ouvertes*** *vous avez quelqu'un qui a de l'expérience qui parle et on échange.»* (E15, RH, Gen Y)
Réseaux sociaux (Sharepoint, Plazza, Yammer)	« *C'est au travers les* ***SHAREPOINTS****, etc. Ils vont poser les questions au travers le* ***réseau social****, etc. Et ils arrivent toujours à trouver quand même des personnes qui capable de répondre à leurs questions, des choses comme ça.*» (E17, RH, Gen X)
Coaching	« ***Coaching****, le service formation qui fait venir des formateurs externes.* » (E15, RH, Gen Y) « ***Coaching*** *auprès des autres salariés donc quel que soit l'âge du collaborateur.*» (E4, RH, Gen Y)
Tutorat	« *C'est vraiment l'accompagnement terrain, notamment le* ***tutorat*** *qui après va aider et qui va permettre d'être le plus autonome.»* (E3, RH, Gen X)
Discussions	« *C'est un simple échange. C'est une simple* ***discussion*** *entre les collaborateurs*.» (E4, RH, Gen Y)
Parrainage	« *Pour mission de tutorat ou de* ***parrainage****, là il faut entendre que le collaborateur est mis en situation et donc il apprend sur le tas, accompagné d'un tuteur*.» (E12, RH, Gen X)
Action de formation en situation de travail (AFEST)	« *Après sur la question de transmission des savoirs, les compétences rares et critiques, ça me tient à cœur. On va mobiliser davantage la formation en situation de travail [...]****AFEST (« action de formation en situation de travail »).*** » (E20, RH, Gen X)
Stage en présentiel	« *Donc, nous on a vraiment au cœur de tout cela des ingénieurs de formations qui bâtissent des dispositifs, qui réfléchissent au mieux, qui vont mobiliser d'autres modalités, comme des* ***stages en présentiel****, objets virtuels.* » (E20, RH, Gen X)
MOOC	« *On est entrain de développer les* ***MOOC****, etc. ça c'est nouveau. [...] Par rapport à ça, moi aussi ça m'arrive de faire des* ***MOOC*** *depuis chez moi des samedis ou dimanches [...] Les* ***MOOC*** *que j'ai pu voir, c'était plutôt enregistré. Mais je sais qu'il existe aussi des* ***MOOC*** *en live sur lesquels on peut s'inscrire.* » (E9, RH, Gen X)
Applications	« *[...] sur des outils, des* ***applications****, souvent des* ***applications*** *de Smartphone, de tablettes, des choses comme ça.* » (E9, RH, Gen X)
Observation	« *Ce qu'on essaye aussi de mettre en place de temps en temps c'est l'****observation****. [...] Dans ce cas là, la personne intéressée va travailler quelques semaines ou quelques jours dans le service qui l'intéresse.»* (E18, RH, Gen Z)

E-learning	« *Tout ce qui est des formations **e-learning** [...].»* (E16, RH, Gen Y)
Centres d'expertise	« *[...] un **centre d'expertise**. Donc, il y a un patron qui va avoir des collaborateurs avec lui qui vont travailler qui vont animer la communauté sur tel ou tel thème. [...] Donc, qui vont se réunir et vont travailler sur un réseau d'entreprise aussi pour capitaliser toutes ces compétences.»* (E4, RH, Gen Y)

Tableau 34 : Les différentes méthodes et modalités proposées par les entreprises

Le tableau ci-dessus présente un ensemble de méthodes et de modalités de transmission des compétences proposées par les entreprises du secteur du numérique. Toutefois, l'analyse des résultats révèle que les méthodes fondamentales sont : le tutorat, le mentorat et le mentorat inversée (*Reverse Mentoring*). Le premier contribue à l'acquisition des compétences par le tutoré à travers des actions d'apprentissage en situation de travail professionnelle. Le second représente un accompagnement volontaire et personnel permettant de répondre aux besoins particuliers (pour le développement personnel ou/et professionnel) du mentoré. Le dernier représente du mentorat assuré par des jeunes au profit de toutes les générations sur les nouvelles technologies. Ainsi, il permet d'actualiser les compétences des différents collaborateurs.

L'interrogation des collaborateurs IT a permis de compléter et de confirmer la liste donnée par les cadres de la fonction RH. Dans le tableau suivant, nous présentons les méthodes les plus utilisées par les collaborateurs IT (transmetteurs et récepteurs).

Les méthodes de transmission des compétences	Les propos des collaborateurs IT
Plateformes e-learning	« *Il y a tout ce qui est **plateformes de e-learning***.» (E39, transmetteur, Gen X) « Il y a **l'e-learning**. Pour apprendre certaines choses, on passe tous par du **e-learning**.» (E54, récepteur, Gen Z)
MOOC	« *Il y a des **MOOCs** ou des choses comme ça*.» (E39, transmetteur, Gen X)
Conférences téléphoniques	« *Vous avez des formations du type **conférence téléphonique** et sur laquelle on pourra rajouter les Slides ou des supports. Ca permet donc de diffuser des Slides et donc d'avoir un échange plus dynamique que du e-learning classique.* » (E39, transmetteur, Gen X)
Formations	« *Ca dépend de la compétence qu'on veut transmettre. Après, tout ce qui est technique, souvent ils partent en **formation** pour apprendre des bases, les bonnes bases et après, en fait, je travaille avec eux.»* (E55, transmetteur, Gen

	X)
Coaching	« *Alors, là par exemple on va faire du **coaching** sur l'un de mes collègues. Je pense qu'on a le même âge, où là c'est lui et moi seuls [...]*. » (E56, transmetteur, Gen X) « *Des **coaching** de carrières et il y a aussi du **coaching** des jeunes talents qui sont coachés par un encadrant senior quoi.*» (E32, transmetteur, Gen X)
Peer to peer (Binôme)	« *Les méthodes pour transmettre généralement ça reste dans un premier temps du théorique avec un support soit papier, soit un support projeté. Après, il y a de la mise en pratique où là on le fait en **binôme** mais c'est lui qui traite*.» (E52, transmetteur, Gen X) « *Après, la méthode justement qui marche le bien, c'est que étant donné qu'on est dans des **Open Space**, ton **voisin à coté** généralement c'est avec lui que tu travailles. Donc, tu n'hésites pas à le déranger si tu as une question ou quelque chose comme ça tu lui demandes*.» (E54, récepteur, Gen Z) « *Le plus souvent c'est du **one-to-one**, parce que vu qu'on travaille sur le développement informatique pur, en fait ce qui se passe le plus souvent c'est on a une tâche à faire, on n'arrive pas à la résoudre, on est bloqué ou autre, Et la personne vient s'installer à coté de nous et nous explique comment faire.*» (E43, récepteur, Gen Z)
Sessions d'échange (en groupe)	« *Je fais des **sessions avec un groupe** de personnes où là je présente un sujet et on échange après sur un sujet technique ou sur un sujet de culture.*» (E50, transmetteur, Gen Y)
Conférences	« *J'organise des **conférences** régulières, ça se fait aussi avec une centaine de personnes, je partage un peu mon expérience et j'échange avec les personnes sur un sujet. Les conférences que j'organise c'est dans l'entreprise.* » (E50, transmetteur, Gen Y)
Webinaires	« *J'organise aussi des **webinaires,** c'est-à-dire des sessions très courtes d'une heure en ligne pour parler d'un sujet vraiment pointu. [...] il y a effectivement beaucoup de juniors, beaucoup de personnes qui viennent d'arriver. Ils trouvent que ce format et assez intéressant.*» (E29, transmetteur, Gen X)
Workshops	« *On a les hauts niveaux moyens. On a tout ce qui existe. C'est-à-dire on a des **workshops**, des sessions de training*. » (E28, transmetteur, Gen Y)
Sessions de training	« *On a les hauts niveaux moyens. On a tout ce qui existe. C'est-à-dire on a des workshops, des **sessions de training***. » (E28, transmetteur, Gen Y)
Supports dématérialisés	« *On a des **supports dématérialisés**. C'est à dire des vidéos, des ouvrages. [...] quelqu'un qui est volontaire, il va forcément trouver [...] des vidéos ou des explications d'un autre collègue*.» (E28, transmetteur, Gen Y)
Echange instantané	« *Oui, quand on les utilise tous ensemble. C'est-à-dire **Skype** pour faire **l'échange instantané** si la question est très pertinente et il y a besoin d'avoir une réponse rapide*.»

	(E49, transmetteur, Gen Y) « *Il y a des **échanges** qu'on a fait un petit peu par **Skype** et ensuite on se met autour d'une table pour parler plus sérieusement.* » (E41, transmetteur, Gen X)
Méthodes participatives	« *Il y a des **méthodes participatives**, c'est-à-dire les brainstormings. On fait des choses comme ça. Alors, ça c'est plutôt quand on a un sujet un petit peu innovant ou un sujet un petit peu compliqué à résoudre et on ne sait pas forcément où sont les compétences.* » (E37, transmetteur, Gen X)
Tutorat	« *Quand je travaille avec mon **tuteur**, on est deux. Donc généralement, on fait un échange entre nous deux.* » (E35, récepteur, Gen Z) « *On me montre, on m'explique et après on me laisse faire. [...] Oui, parce que plus on pratique, mieux on fait. Avec l'explication et la pratique, on apprend assez rapidement*.» (E36, récepteur, Gen Y)
Echanges, discussions et démonstrations	« *En **discutant**, purement en **discutant** [...]*. » (E22, récepteur, Gen Z) « *C'était un **échange** avec une personne, avec une **démonstration.** Par contre, la personne en question n'était pas mon tuteur, c'était un employé qui avait cette compétence*.» (E33, récepteur, Gen Y)

Tableau 35 : Les différentes méthodes et modalités utilisées par les collaborateurs IT

Nous retenons de ce qui précède que les deux listes diffèrent mais se complètent et permettent de donner plus de visibilité sur l'ensemble des méthodes et des modalités de transmission interpersonnelle et intergénérationnelle des compétences existantes dans les entreprises du secteur du numérique en France. De plus, nous soulignons que les méthodes proposées par les entreprises sont mises à la disposition de toutes les générations. A titre d'exemple, les communautés de métier permettent de réunir les différentes générations. Ainsi, la transmission des compétences est bidirectionnelle (croisée) et ce, dans le cadre d'un apprentissage intergénérationnel. En effet, dans le secteur du numérique, quel que soit son âge ou la génération à laquelle elle appartient, c'est la personne la plus expérimentée (celle qui détient la compétence) qui transmet ses compétences aux autres (à toutes les générations). Ces compétences peuvent être numériques par exemple transmises par les jeunes des générations Y et Z, comme elles peuvent être des compétences gestionnaires par exemple transmises par les plus âgés (les baby-boomers et la génération X). En ce sens, ce sont les transmetteurs qui choisissent la méthode de transmission adéquate selon la nature de la compétence à transmettre. Toutefois, la transmission intergénérationnelle des compétences peut être plus envisageable à travers les méthodes suivantes : le mentorat, le *coaching*, le tutorat, la

transmission inversée (« *reverse mentoring* »), le parrainage et les méthodes participatives. En effet, dans le cadre du tutorat à titre d'exemple, le transmetteur (tuteur) et le récepteur (tutoré) appartiennent à deux générations différentes.

Dans la continuité de cette analyse, nous avons crée des attributs (ex : génération) facilitant la classification sur le logiciel N'Vivo.

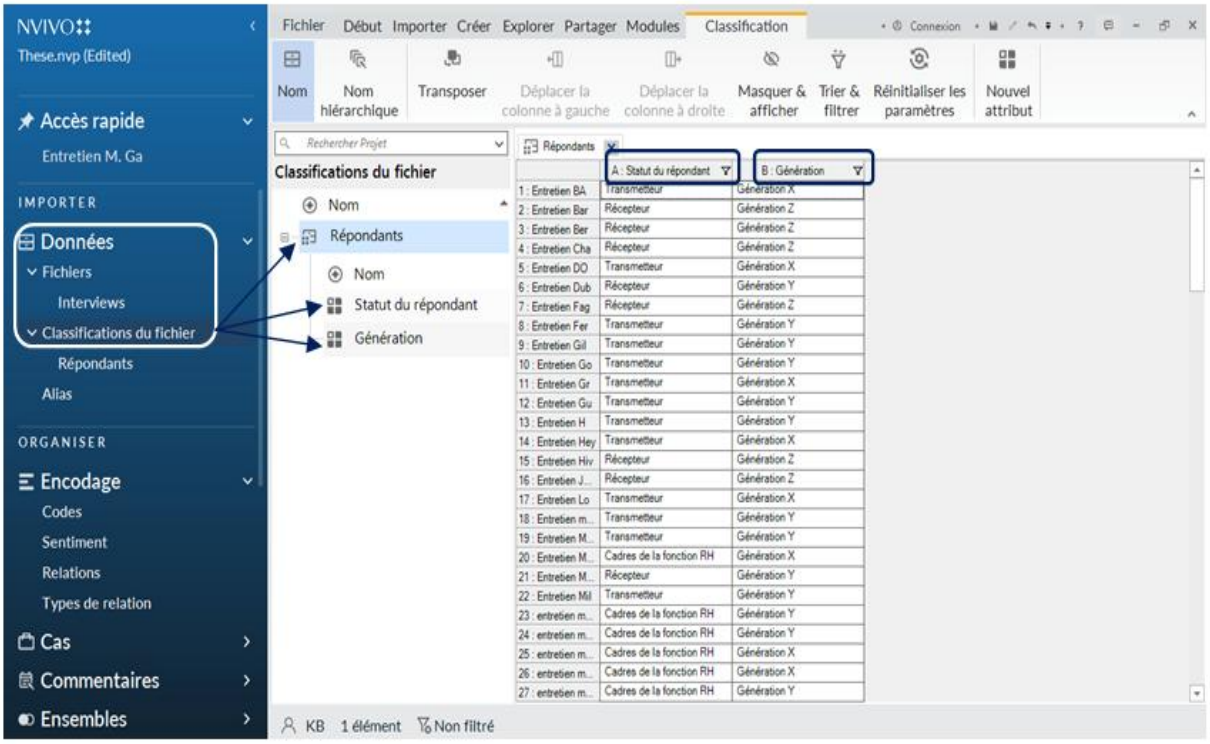


Figure 14 : Illustration de la réalisation des classifications sur le logiciel N'Vivo

L'analyse des données collectées manuellement et via le logiciel N'Vivo a permis d'identifier plusieurs méthodes de transmission des compétences. Nous présentons dans le tableau ci-dessous les méthodes les plus appréciées par les collaborateurs IT. Nous classons ces méthodes selon les générations.

	Génération X	**Génération Y**	**Génération Z**
Les méthodes de transmission des compétences	Formations *Classrooms* réelles Binômes Vidéoconférences Supports dématérialisés Vidéos/ films (courts) Discussions	One to one Support dématérialisé Binômes Informel En petit groupe Le jeu Mise en situation Virtuelles et	Présentiel Mise en situation Echanges Documentation technique Explication et entretien Méthode SCRUM One-to-one

	Design thinking Ateliers immersifs Méthodes participatives *Coaching*	matérielles Echanges Communication Démonstration Echange individuel ou en petit groupe	Réseaux sociaux (Slack) *Open classrooms*

Tableau 36 : Les différentes méthodes et modalités préférées des collaborateurs IT

Nous retenons du tableau ci-dessus que les générations X et Y préfèrent les outils et méthodes classiques et privilégient la proximité lors de la transmission des compétences. *A contrario,* les jeunes de la génération Z sont plus ouverts à tous les outils et méthodes d'apprentissage et de transmission des compétences.

Dans le point suivant, nous présenterons les effets de la transmission intergénérationnelle des compétences sur le travail dans le secteur du numérique.

3.1.4. Les effets de la transmission intergénérationnelle des compétences

L'analyse des données collectées (primaires et secondaires) dévoile que la transmission intergénérationnelle des compétences entraîne des effets positifs. En effet, elle permet le développement des compétences individuelles et collectives, la préservation des compétences et des savoirs sensibles, la cohésion des équipes et le renforcement des capacités coopératives. De plus, elle favorise la reconnaissance des expériences des seniors, facilite l'apprentissage des nouvelles recrues et fidélise les jeunes générations. L'analyse des données dévoile que la différence des âges joue un rôle dans le processus de la transmission intergénérationnelle des compétences. En effet, la diversité des équipes intergénérationnelles constitue un levier d'innovation, de créativité, de production de nouvelles idées et de développement de nouvelles compétences. Elle permet aux différents membres de tirer profit de la complémentarité des idées et des points de vue. Elle permet également l'élaboration des solutions innovantes, fiables et pratiques grâce aux multiples expériences des anciennes générations (les baby-boomers et la génération X) et aux compétences des plus jeunes (les générations Y et Z). Cette diversité a un impact positif car elle permet de valoriser des compétences du transmetteur, notamment le senior (des anciennes générations : baby-boomers et génération X) et ses années d'expérience. Nous citons à titre d'exemple : les compétences techniques fondamentales, gestionnaires et organisationnelles. La diversité des âges au sein des équipes et le partage intergénérationnel des connaissances et des compétences permettent

un enrichissement mutuel et une montée en compétence grâce à un apprentissage intergénérationnel (bidirectionnel) entre les différentes générations (anciennes et nouvelles).

Extrait de verbatim
« *Chacun a ses pratiques, ses méthodes et tout ça. Donc forcément, c'est enrichissant de mélanger. Donc, quelque part, plus on a ça, plus on a ce partage des compétences et ce mélange entre les différentes générations, mieux c'est pour l'entreprise. Plus c'est riche, plus c'est favorable pour l'entreprise, à mon sens.* » (E6, RH, Gen X)

Pour leur part, les collaborateurs IT (transmetteurs et récepteur) soulignent que la transmission des compétences (qu'elle soit interpersonnelle ou intergénérationnelle) permet de gagner du temps, d'avancer plus vite et de se concentrer sur des tâches plus intéressantes et plus importantes à un certain niveau. Elle permet de faire monter en compétence des collaborateurs des autres équipes et de préparer les éventuels départs de certains.

Extrait de verbatim
« *Ca a un double intérêt en quelques sorte [...]. Moi, le poste que j'occupe, l'objectif c'est de transmettre des compétences à des équipes d'exploitation [...].Entre guillemets, c'est des tâches que moi avec le niveau que j'ai, [...] je ne dois pas réaliser. [...] C'est gagner du temps pour faire des choses qui sont plus intéressantes et plus importantes [...]. Le deuxième point, c'est de savoir faire monter en compétences, également les équipes qui sont en exploitation*.» (E52, transmetteur, Gen X) « *La transmission des compétences, c'est une nécessité [...] pour que d'autres personnes soient capables aussi de faire la même chose que nous ou voire mieux. [...] Il arrivera un moment où il faut qu'on part et avant de partir il faut transmettre*.» (E56, transmetteur, Gen X) « *Tu gagnes vraiment beaucoup et surtout tu avances rapidement au fait. Quand tu as en tout cas, la bonne personne à coté de toi, forcément tu avances plus vite que justement tu restes tant d'années à faire les mêmes erreurs quoi.»* (E54, récepteur, Gen Z)

Certains estiment que la transmission des compétences devrait être une obligation pour tous, ancrée dans la culture de l'entreprise, car elle promeut l'apprentissage et l'échange mutuels (du transmetteur et du récepteur), et leur donne du bonheur et de l'énergie positive au travail.

Extrait de verbatim
« *Pour moi, ça doit être naturel et ça doit être obligatoire pour tout le monde, parce que c'est à la fois bénéfique pour les personne à qui tu donnes ce savoir et c'est bénéfique pour toi parce que tu apprends euuh, même pour toi, tu apprendras quelque chose*.» (E50, transmetteur, Gen Y) « *S'il n'y a pas cette transmission de compétences à un moment donné, leur manière de faire ça va pas dans les bonnes pratiques qui vont permettre d'être heureux au travail*.» (E47, transmetteur, Gen Y) « *C'est de l'énergie positive. [...] Je pense que c'est important aussi de donner le gout du travail aux gens qui vont vous succéder*.» (E41, transmetteur, Gen X)

D'autres déclarent que la transmission des compétences leur donne de la légitimé et leur permet de mieux s'exprimer en groupe, et de partager leurs idées et points de vue.

Extrait de verbatim
« *C'est vrai que via la transmission, on se sent plus légitime, on comprend mieux, on se permet d'intervenir dans les réunions, dans les champs techniques parce qu'au fond on a plus de bagage au fait*. » (E43, récepteur, Gen Z)

Les répondants ajoutent que la transmission des compétences leur permet de créer et renforcer les liens au travail, et met en confiance les nouvelles recrues. L'arrivée de ces derniers, et notamment la nouvelle génération permet d'actualiser les connaissances et les compétences et d'avoir de nouvelles idées.

Extrait de verbatim
« *Oui, un effet positif. C'est-à-dire que ça crée du lien, premièrement. Deuxièmement, ça met en confiance des personne qui viennent d'arriver et qui ne sont pas lâchées on va dire dans la nature directement.* » (E49, transmetteur, Gen Y) « *Je pense que la transmission des compétences est très importante, justement ce coté où on peut avoir les points de vue d'une autre génération, d'une autre façon justement de voir les choses, d'une nouvelle au final*.» (E21, récepteur, Gen Z) « *Dès qu'on touche à des logiciels un peu plus rares. C'est plus compliqué d'être en auto-formation et c'est là où la transmission des compétences est vraiment utile*.» (E44, récepteur, Gen Z)

Pour conclure, nous soulignons que la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles (ex : numériques, gestionnaires et méthodologiques) est présente

au sein des entreprises du secteur du numérique. Elle est mise en valeur par les différents acteurs pour plusieurs raisons, entre autres l'intégration et la professionnalisation des nouvelles recrues ainsi que la reconnaissance des compétences des plus expérimentés. Elle se fait dans différents contextes en utilisant de différentes méthodes pour répondre aux besoins des collaborateurs. De plus, elle promeut la reconnaissance des expériences des anciennes générations (baby-boomers et la génération X) et les compétences des nouvelles générations Y et Z. Elle facilite le développement des compétences et fidélise les plus jeunes.

Dans le point suivant, nous présenterons les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique.

3.2. Les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Les résultats de l'étude qualitative permettent d'identifier les conditions de succès de la transmission des compétences individuelles entre les différentes générations. En effet, il s'agit des conditions propres à l'individu (3.2.1) ou propres à l'entreprise (3.2.2). Sur le logiciel N'Vivo, nous avons effectué un encodage des sentiments positifs pour extraire les conditions de succès (uniquement).

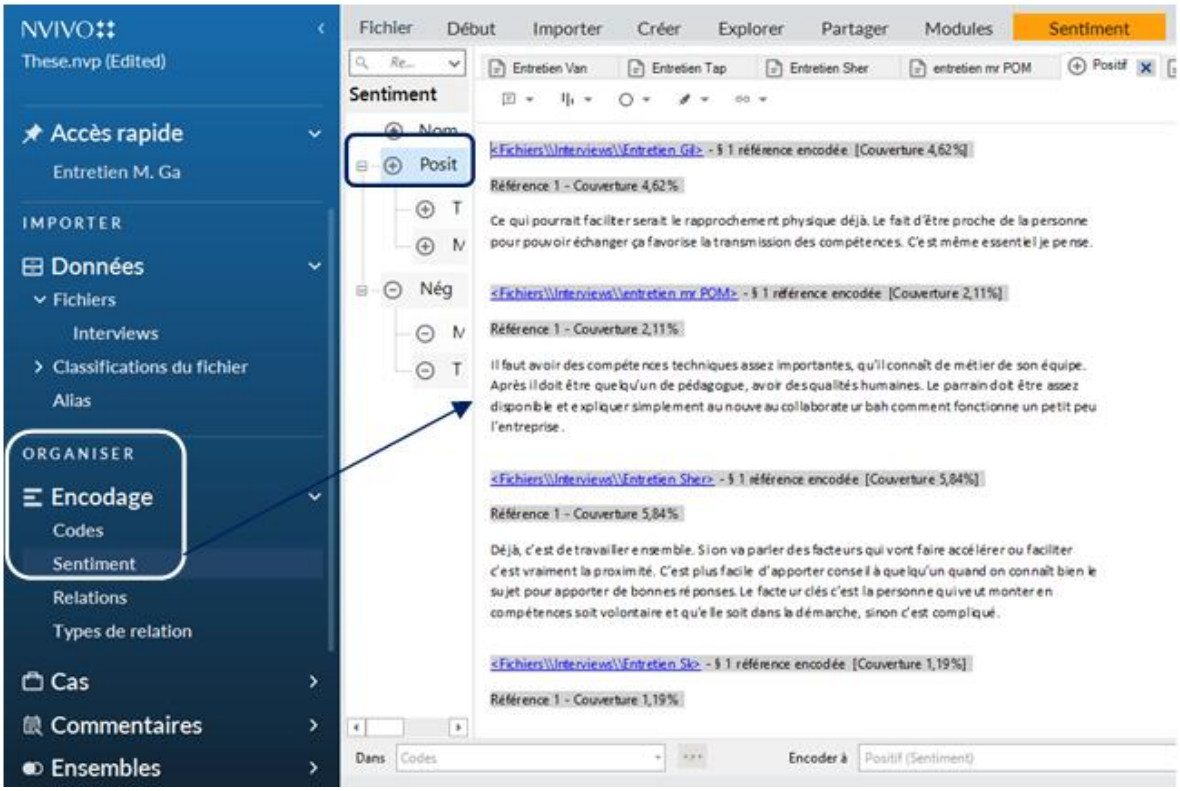


Figure 15 : Résultats d'encodage automatique des sentiments positifs sur le logiciel N'Vivo

Dans le point suivant, nous présenterons les conditions propres à l'individu.

3.2.1. Conditions propres à l'individu

L'analyse des données collectées permet d'identifier un ensemble de conditions (propres à l'individu) facilitant la transmission intergénérationnelle des compétences dans le secteur du numérique en France. Il s'agit des caractéristiques des acteurs (qu'ils soient transmetteurs ou récepteurs de compétences), de la proximité et de la motivation. Nous détaillerons ci-après ces différents points.

Par ailleurs, il existe des facilitateurs d'ordre général.

Les facilitateurs	Les propos des répondants
Clarté de la communication	« *Là, je dirai une **communication claire et détaillée**. Au fait, il faut accepter que les personnes n'ont pas les mêmes références que nous, ni la même manière d'interagir avec leur atmosphère.*» (E51, récepteur, Gen Z)
Dialogue	« *Le **dialogue**, parce que oui. Il n'y a que ça qui marche.*» (E37, transmetteur, Gen X)
Présence d'un référent-formateur	« *Dans une entreprise, ce qui est bien, c'est de mettre en place toujours un **référent-formateur** qui va encadrer trois à quatre*

	personnes pas plus.» (E49, transmetteur, Gen Y)
L'attention	« *[...] la personne qui a besoin d'un **peu plus d'attention**, je vais lui **montrer d'autres méthodologies** pour qu'elle s'adapte et de retranscrire par la suite ce qui est demandé*.» (E49, transmetteur, Gen Y)
Suivi et accompagnement	« *C'est le fait d'avoir des **points très réguliers** au niveau du projet pour pouvoir mettre en avant les difficultés de chacun et trouver des solutions ensemble, ça fait partie à mes yeux de pouvoir permettre à l'autre de monter en compétences*.» (E26, récepteur, Gen Z)
Langage commun (ou vulgarisation)	« *Cette personne là, elle travaille entant que commercial. Donc, quand elle parle avec des termes techniques commerciales, j'ai des fois du mal à suivre et inversement. Quand je vais parler, je ne vais pas lui parler très technique. Donc du coup, la première adaptation, c'est ça. C'est le fait de **vulgariser le vocabulaire du métier** exercé.*» (E22, récepteur, Gen Z)
Préparation en amont	« *Comprendre un petit peu et **être en avance** qu'est ce qu'elle attend la personne qui va être formée et **demander déjà avec un petit mail**, quels sont les points qu'elle veut aborder lors de la formation.»* (E24, transmetteur, Gen Y)
Empathie (cognitive et émotionnelle)	« *Pour moi, déjà le facteur clé avant tout est de pouvoir **se mettre à la place de l'autre**. [...] Donc, je ne devrai **non plus la déstabiliser ou la rabaisser** parce que sinon, ça va être difficile pour le convaincre de suivre la formation*.» (E30, récepteur, Gen Z)
Confiance mutuelle	« *On peut mettre le meilleur tuteur du monde, ça ne fonctionnera pas. Il est important de construire une **relation de confiance** au départ, de **confiance mutuelle** d'où l'intérêt de la convivialité*.» (E12, RH, Gen X)
Choix du (bon) **tuteur**	« *Je pense que pour les stagiaires et les alternants, le **choix du tuteur** est très important. Forcément, une personne qui n'est pas généreuse et qui n'a pas **envie de donner** et n'a pas envie de se fatiguer à donner l'information, ou aussi quelqu'un qui n'est pas **carré**, qui n'est pas **organisé** donc on va lui donner des personnes à former quoi*.» (E17, RH, Gen X)

Tableau 37 : Les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences

En somme, les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique sont : le dialogue et la communication, la clarté de cette communication et l'utilisation d'un langage commun entre le transmetteur et le récepteur. De plus, il est important de savoir vulgariser quand il est nécessaire, de se préparer en amont, d'avoir de l'empathie pour autrui (se mettre à sa place), de lui prêter attention, de l'accompagner et de suivre sa montée en compétence. Nous ajoutons que le choix et la présence du tuteur ou du référent-formateur facilitent également la transmission des

compétences entre les générations. En effet, il est nécessaire de tisser une relation de confiance mutuelle afin de réussir la transmission des compétences et de limiter les éventuels conflits interpersonnels ou intergénérationnels.

Par ailleurs, en analysant les données collectées, nous constatons que le facteur principal de la réussite ou d'échec de la transmission des compétences individuelles est le temps. En effet, quel que soit leur statut (cadres de la fonction RH ou collaborateurs IT : transmetteurs et récepteurs), la majorité des répondants déclare que ce qui leur permet de transmettre leurs compétences, c'est d'avoir du temps. Les répondants soulignent qu'ils ont besoin du temps pour organiser, planifier et transmettre leurs compétences.

Extrait de verbatim
« *Donc, le premier facteur de réussite c'est le temps. D'avoir quand même un minimum de temps.* » (E33, récepteur, Gen Y)
« *[...] d'avoir du temps dédié pour ça à mon avis. Vraiment dédié pas une rencontre à la machine à café quoi. Alors dans ces lieux, il y a un échange mais ça va être une question ou deux questions au mieux qui vont être posées et le message ne sera pas délivré en totalité.* » (E47, transmetteur, Gen Y)
« *Il y a un facteur très important, c'est le temps parce qu'aujourd'hui, la plus grosse problématique. pour bien former et pour bien transmettre les compétences. C'est le manque de temps.* » (E14, RH, Gen X)

Dans le point suivant, nous présenterons les caractéristiques des acteurs permettant de faciliter la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

3.2.1.1. Caractéristiques des acteurs (transmetteurs/ récepteurs)

L'analyse des données permet d'identifier un ensemble de caractéristiques que doivent avoir le récepteur et le transmetteur pour favoriser la réussite de la transmission des compétences, qu'elle soit interpersonnelle ou intergénérationnelle. La majorité des répondants ont cité les caractéristiques suivantes : la motivation, l'engagement, la curiosité, la pédagogie, l'envie d'acquérir et de transmettre des compétences, l'ouverture d'esprit, la crédibilité et avoir de la connaissance. En d'autres termes, il faut avoir une bonne maîtrise de son sujet et de la compétence à transmettre.

Extrait de verbatim
« *C'est la motivation et l'engagement. Un formateur, c'est quelqu'un curieux. [...] Bref, c'est quelqu'un qui est motivé. C'est l'ADN même du formateur*.» (E20, RH, Gen X) « *La pédagogie et l'envie tout simplement [...].L'envie d'accueillir les choses qu'on a envie de vous dire et une ouverture d'esprit.»* (E4, RH, Gen Y) « *L'ouverture d'esprit, la curiosité, la connaissance pour le coup.»* (E8, RH, Gen X) « *Après, ce qui facilite c'est vraiment l'état d'esprit. [...] Si la personne est hyper ouverte et qu'elle a envie d'en apprendre.*» (E22, récepteur, Gen Z) «*Je pense la crédibilité que peut avoir la personne qui enseigne, qui va transmettre le savoir*.» (E29, transmetteur, Gen X)

Les répondants ajoutent que le transmetteur doit être à l'écoute des attentes de la personne (ou les personnes) qu'il forme ou à qui il transmet ses compétences. Il doit également être pédagogue et savoir adapter son discours par rapport au récepteur : selon son âge, son niveau de compétence, etc. Il doit avoir de l'enthousiasme et de l'expertise. Pour sa part, le récepteur doit également faire preuve d'attention et d'écoute vis-à-vis du transmetteur (ex : formateur, tuteur, collègue).

Extrait de verbatim
« *Je pense que c'est quelqu'un qui doit avoir des vraies compétences d'écoute et de manière générale, d'adaptation de discours et de pédagogie. C'est quelqu'un qui doit avoir une vraie expertise [...] enthousiaste*.» (E2, RH, Gen Y) « *Il faut qu'il fasse preuve d'adaptation parce que tout le monde n'a pas la même demande et du coup, on peut revenir sur le sujet intergénérationnel. Selon qui il doit tutorer, ce n'est pas la même chose*.» (E12, RH, Gen X) « C*'est l'écoute d'un côté, de celui qui apprend et aussi de l'autre coté avoir de la patience, d'expliquer et d'investir du temps dans la personne qui apprend*.» (E38, récepteur, Gen Z)

D'autres soulignent que la neutralité dans la considération du profil est essentielle pour réussir la transmission des compétences. Autrement dit, il faut se libérer des stéréotypes liés aux différentes générations.

Extrait de verbatim
« *La neutralité absolue dans le profil enfin dans la considération du profil qu'on va avoir en face de nous, c'est-à-dire que finalement quand je vais avoir la personne en face moi je dois voir ces compétences.»* (E2, RH, Gen Y)

D’autres encore soulignent l’importance de parler le même langage professionnel pour se comprendre et communiquer facilement sur le sujet de la transmission ou la compétence à transmettre (à acquérir).

Extrait de verbatim
« *Ce dont il faut faire attention, c’est que quelque part ils parlent la même langue. C’est pas la même langue au sens propre. Mais qu’ils soient dans le même environnement, dans le même contexte soit dans le secteur d’activité, soit dans le métier pour que vraiment ça ait du sens*.» (E4, RH, Gen Y) « *Alors il faut que la personne soit une personne qui aime la communication [...]. On ne peut pas faire de la passation sans communication et aussi la maîtrise du sujet. [...] Il faut aussi qu’il sache communiquer sur son projet, qu’il soit patient pour la personne monte en compétence.*» (E11, RH, Gen Y)

Les résultats révèlent que les transmetteurs doivent vouloir transmettre leurs compétences sans que cela soit imposé. En effet, cette action doit être volontaire.

Extrait de verbatim
« *Déjà quelqu’un qui hait la transmission des compétences ne va pas le faire. Il faut avoir des compétences pour ça, en termes de transmission de compétences*.» (E10, RH, Gen X) « *Je pense déjà qu’il ne faut pas demander à des seniors qui n’aiment pas faire des transferts des compétences et qui n’aiment pas faire des formations. Il ne faut pas les impliquer dans ces processus*.» (E48, transmetteur, Gen X)

De plus, les transmetteurs doivent disposer des compétences à transmettre et des *soft skills* pour pouvoir les transmettre : savoir s’exprimer, être patient et à l’aise.

Extrait de verbatim
« *Il faut quand même avoir la capacité à transmettre, savoir exprimer, être à l’aise et aussi faire preuve de patience parce que former quelqu’un, c’est pas toujours évident.* » (E3, RH, Gen X) « *Il faut avoir des compétences techniques assez importantes, qu’il connaît de métier de son équipe*.» (E18, RH, Gen Z)

Dans la continuité, nous retenons que le transmetteur et le récepteur doivent se respecter mutuellement. D’ailleurs, le récepteur doit pouvoir exprimer son incompréhension aux explications, s’exprimer sans avoir peur du jugement ou des critiques du transmetteur. Ce

dernier quant à lui doit, selon le répondant ci-dessous, aller au rythme de son tutoré (récepteur). Cela peut rejoindre le fait que le couple (la dyade) doit trouver un langage professionnel commun permettant de réussir l'accompagnement (en cas de tutorat) et la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *Bien sûr toujours du respect entre les personnes, c'est la base. Il ne faut pas avoir peur non plus et dire lui, il est plus âgé que moi donc je ne vais oser lui parler.*» (E35, récepteur, Gen Z) « *C'est vraiment d'avoir un tuteur qui est à l'écoute de son élève, qui va à son rythme, qui va lui apprendre comment bien régler ou réaliser la chose, même si ça peut être assez frustrant*.» (E21, récepteur, Gen Z)

Dans le même ordre d'idée, les résultats révèlent qu'il est important de reconnaître et de valoriser les compétences des seniors. En parallèle, il est également recommandé de valoriser le développement des compétences des juniors. Comme le soulignent les répondants ci-dessous, le tuteur doit être pédagogue et bienveillant. Il ne doit pas hésiter à féliciter le bon travail de son tutoré et à encourager sa montée en compétence.

Extrait de verbatim
« *Je pense qu'un tuteur se doit vraiment d'être pédagogue, présent, faire des remarques quand il y a besoin et féliciter aussi. [...] De dire à son stagiaire bah là t'as fait du bon boulot, continue comme ça*.» (E16, RH, Gen Y) « *Il doit noter les progrès [...], savoir dire les choses quand elles sont positives comme négatives et en particulier quand elles sont positives parce que souvent ils oublient*.» (E12, RH, Gen X) « *Je dirai la bienveillance. Pour moi, c'est le seul facteur qui permet de réussir la transmission. Que ça soit entre les générations ou peu importe l'âge de la personne.* » (E54, récepteur, Gen Z)

Enfin, certains répondants estiment que la réussite ou l'échec de la transmission des compétences dépend plutôt de la personnalité des individus que de leur appartenance à une génération particulière. Nous exposons à titre d'exemple les propos du répondant ci-dessous, celui-ci ajoute que l'âge ou l'appartenance à une génération peut impacter les manières (et méthodes) du travail des individus, leur productivité et leur efficacité.

Extrait de verbatim
« *C'est plus la personnalité que réellement la génération. C'est-à-dire, après forcément sur le côté aspect générationnel, on aura peut être des personnes qui vont prendre plus ou moins du temps d'approfondir sur certains sujets. C'est-à-dire, imaginer que quelqu'un de jeune va être plus dans l'immédiateté. Donc, il va aller à l'essentiel avec une efficacité. Quelqu'un de plus posé de plus senior, il va peut être prendre plus de temps d'aller au plus profond des choses et de comprendre vraiment les mécanismes, etc*.» (E28, transmetteur, Gen Y)

Dans le point suivant, nous discuterons de l'un des facilitateurs les plus cités par les répondants. Il s'agit de la motivation.

3.2.1.2. Motivation

La motivation est « *un désir qui dirige un individu vers l'accomplissement d'un but particulier [...], d'un travail d'équipe et des objectifs d'entreprise [...], d'appliquer des actions volontaires.* » (Hiriyappa, 2020, p.4). Les résultats de l'étude qualitative révèlent qu'il y a un consensus sur ce facilitateur de transmission des compétences. En effet, la majorité des répondants estiment que la motivation est un facilitateur et une condition essentielle pour la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences. En ce sens, les transmetteurs, aussi bien que les récepteurs, doivent avoir l'envie et la motivation pour pouvoir transmettre ou acquérir les compétences nécessaires et réussir ce processus.

Extrait de verbatim
« *Ca va être en fonction d'une motivation. Donc, effectivement avoir une envie de transmettre quelque chose à d'autres personnes*.» (E9, RH, Gen X) « *Moi, ce qui me motive à transmettre mes compétences, c'est que quand on transmet ses compétences, on apprend d'autres choses des autres et c'est assez d'échange*.» (E28, transmetteur, Gen Y) « *Alors dans un premier temps, je dirai l'envie et la motivation du candidat, du tutoré*.» (E33, récepteur, Gen Y)

Les moteurs de motivation des répondants diffèrent d'une personne à une autre. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les différentes sources de motivation des collaborateurs travaillant dans le secteur du numérique.

Les moteurs de motivation	Les propos des répondants
Autosatisfaction	« *Alors **me motiver**, disant que moi j'aime ça, faire de la pédagogie. Ca me permet de me revaloriser intérieurement. C'est vraiment de la valorisation et de la **satisfaction** d'avoir transmis quelque chose et d'avoir appris quelque chose à une autre personne*.» (E46, transmetteur, Gen Y)
Combler son besoin de reconnaissance	« *La **reconnaissance** des personnes auxquelles je me m'invertis*.» (E53, transmetteur, Gen Y)
Accomplissement de soi (Plaisir)	« *Pour moi, c'est **un plaisir** de voir que la personne au départ, ne sait pas grand-chose ou ne comprend pas et après avoir fait certains nombres de séances ou après avoir expliqué, elle comprend*.» (E56, transmetteur, Gen X)
Se libérer de la routine	« *Après **ça me libère** aussi un petit peu, ça me sort un peu de mon travail quotidien. Donc, c'est plutôt sympa. Ca permet de **faire autres choses***.» (E56, transmetteur, Gen X)
Formation (Apprendre, se former)	« *Ca serait de voir d'autres de mes collègues qui travaillent également sur les mêmes produits que moi et ça me permet moi de **me former** sur d'autres produits*.» (E24, transmetteur, Gen Y)
Apprentissage tout au long de sa vie (Continuous learning)	« *On peut **apprendre tous les jours** même si on est sur un métier que ça fait 20 ans qu'on le fait. [...] Il faut avoir un esprit ouvert, quoi c'est ça les motivations, avoir l'esprit ouvert pour apprendre soit même et de là aussi on donne de l'information aux autres.*» (E39, transmetteur, Gen X).
Assurer sa performance	« *C'est ce qui me permet de rester **performant** et garder plutôt **l'intérêt dans mon travail**, c'est échanger avec les autres à travers le transfert des compétences*.» (E28, transmetteur, Gen Y)
Interaction et échange interpersonnel	« C*'est effectivement quand les gens, ils apportent des questions, ils apportent des vrais sujets, des idées des fois et ça, c'est très intéressant parce qu'il y a une **interaction entre les gars** qui transmettent et les autres.[...] Il y a cette **réciprocité des échanges***.» (E48, transmetteur, Gen X)
Apprentissage mutuel	« *J'ai toujours eu ce coté pédagogique que j'ai envi d'exploiter chez moi parce que ça me rend bien de transmettre ce que je sais et de voir la personne qui est en face de moi qui comprend et qui pose des questions, qui réagit par rapport à cet échange. Attention la **transmission ça ne se fait pas que dans un sens**. Ca se fait dans les **deux sens***.» (E47, transmetteur, Gen Y)
Capitalisation des compétences	« *Le but recherché, c'est développer le métier, de faire en sorte qu'il ait de plus en plus de gens qui a un domaine de compétences parce que je sais très bien que moi par exemple dans 10 ou 12 ans quand je serai à la **retraite**, il faut bien **que les autres, ils continuent.** Donc sinon, ce qu'on fait maintenant, et bah c'est perdu et **l'expérience perdue***.» (E37, transmetteur, Gen X)
Retrouver du sens (Rendre service aux gens)	« *C'est le fait de **transmettre**, d'échanger, de permettre la possibilité aux personnes qu'on rencontre en entreprise d'**acquérir un maximum d'informations** pour qu'ils soient à*

	l'aise à un poste.» (E49, transmetteur, Gen Y)
Fidélisation des collaborateurs	« *Si vous les formez pas certaines compétences ou acquérir et ils ne connaissent pas le milieu, ces personnes là, peuvent se trouver pas bien, on va dire, dans le poste avec des missions sur lesquelles elles sont confiées. Donc,* ***ils vont partir. Ils vont avoir une mauvaise image***.» (E49, transmetteur, Gen Y)
Antécédent de motivation à apprendre	« *Il y a aussi peut être la* ***notion d'antécédent****. C'est-à-dire qu'une personne qui est peut-être* ***plus jeune*** *et peut-être* ***plus intéressé*** *par l'informatique. Une personne qui a baigné dedans, sera* ***plus apte à acquérir plus rapidement*** *des compétences plus qu'une personne qui n'a pas baigné dedans ou qui est en reconversion professionnelle*.» (E46, transmetteur, Gen Y)

Tableau 38 : Les différents moteurs de motivation des collaborateurs IT

Dans la continuité de cette analyse, nous classons dans le tableau ci-dessous les moteurs de motivation des collaborateurs IT (transmetteurs) selon les générations.

Les moteurs de motivation	
Génération X	- Accomplissement de soi (plaisir) - Se libérer de la routine - Apprentissage tout au long de sa vie (« *Continuous learning* ») - Interaction et échange interpersonnel - Capitalisation des compétences
Génération Y	- Autosatisfaction - Combler son besoin de reconnaissance - Formation (apprendre, se former) - Assurer sa performance - Apprentissage mutuel - Fidélisation des collaborateurs - Antécédent de motivation à apprendre

Tableau 39 : Classement des moteurs de motivation par génération

Le tableau ci-dessus permet de dégager des points de convergence et de divergence entre les deux générations principales dont fait partie la majorité des transmetteurs de notre échantillon.

Par ailleurs, l'une des entreprises de notre échantillon se considère comme une entreprise apprenante. Selon le répondant ci-dessous, dans cette entreprise, les managers d'équipe encouragent le développement des compétences individuelles (ex : techniques, méthodologiques, etc.). Ils mettent à la disposition des collaborateurs différents dispositifs et outils disponibles afin de les motiver à apprendre. Nous développerons ce point ci-après.

Extrait de verbatim
« On est dans une entreprise apprenante [...] C'est que le salarié est acteur de ses compétences. [...] Le manager va vous accompagner pour faire du feedback et vous dire que sur quoi il pense que c'est important que vous mettiez l'accent. Après derrière, c'est à vous [le salarié] de construire ce plan de formation avec tous les outils digitaux, les outils de l'entreprise apprenante, les « serious games » et compagnie.» (E9, RH, Gen X)

Dans le point suivant, nous présenterons l'une des conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences. Il s'agit de la proximité.

3.2.1.3. Proximité

La proximité constitue un pilier d'apprentissage collectif permettant d'atteindre les objectifs de l'entreprise. De plus, elle est un axe d'apprentissage intergénérationnel et du partage des compétences. Les résultats de l'étude qualitative permettent d'identifier plusieurs typologies de proximité facilitant la transmission des compétences individuelles. Il s'agit de ce qui suit :

- ***La proximité relationnelle (humaine)***

La proximité relationnelle (humaine), c'est l'un des types de proximité les plus cités par les répondants de notre échantillon. En effet, la majorité des répondants, et notamment les récepteurs, estiment que cette relation (humaine) de convivialité et de proximité qui existe entre le transmetteur et le récepteur, principalement entre le tuteur (baby-boomers, générations X et Y) et son tutoré (générations Y et Z) est importante pour la réussite de la transmission des compétences. Comme le souligne un responsable des ressources humaines (E12, RH), la proximité, la convivialité et l'échange ouvert sont importants, notamment dans le secteur de l'informatique. En effet, ils facilitent l'apprentissage et la transmission des compétences nécessaires à l'exercice de son activité (ex : compétences techniques).

Extrait de verbatim
« *C'est important cette notion de proximité et de convivialité, qui a besoin d'avoir un échange ouvert, etc. et d'autant plus dans le secteur de l'informatique où les jeunes sont très facilement débauchés*.» (E12, RH, Gen X)

Dans le même ordre d'idées, un responsable formation et développement des compétences (E3, RH) déclare que la proximité et la relation humaine entre le tuteur (baby-

boomers, générations X et Y) et son tutoré (générations Y et Z) (principalement) impactent la transmission des compétences. Il ajoute que, au niveau du choix du couple, il essaye de prendre en considération les caractéristiques des individus pour favoriser la réussite de la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *C'est qu'ils soient ensemble. [...] Il y a aussi de la relation humaine. Si ça pointe entre les deux, c'est vrai que la relation va être plus difficile. C'est aussi quand on choisit le tutoré par rapport au tuteur l'inverse. On essaye de voir aussi le caractère un peu de chacun pour que ça matche bien et qu'il y ait une bonne cohésion entre les deux*.» (E3, RH, Gen X)

D'autres répondants, des jeunes générations (Y et Z), soulignent l'importante des réunions régulières (quotidiennes, hebdomadaires ou mensuelles). En effet, cela renforce la relation entre le tuteur et son tutoré. Cela permet également d'assurer un suivi et un accompagnement professionnel personnalisé dans le but de garantir une meilleure expérience d'apprentissage des tutorés (ex : alternants et stagiaires) au sein de l'entreprise.

Extrait de verbatim
« *On organise des réunions tous les mois à chaque fois pour faire le planning de chaque mois au final. On parle de ce qui a été et ce qui n'a pas était. Comment l'améliorer ? Comment on peut faire ? Comment régler les problèmes, etc*.» (E25, récepteur, Gen Z)

D'autres encore déclarent qu'ils ne bénéficient pas du suivi (ni d'accompagnement) d'un tuteur et que ce sont d'autres collègues qui les aident à s'intégrer au sein de l'équipe et de l'entreprise, à acquérir de nouvelles compétences et à trouver des solutions quand ils rencontrent des difficultés. Pour plusieurs raisons, certains tutorés se trouvent seuls et négligés lors de leur arrivée en entreprise, comme le souligne une stagiaire consultante technique junior (E26, récepteur).

Extrait de verbatim
« *J'ai un tuteur référent que je n'ai absolument pas vu ou j'ai juste vu pour lui dire bonjour, il ne me connaît pas, et un tuteur non officiel : C'est-à-dire un employé qui a décidé de s'occuper de moi. [...] tous les stagiaires n'ont pas forcément la même chance que moi et quelques uns ont pu être, en effet, négligés par leur tuteur*.» (E26, récepteur, Gen Z)

En ce sens, plusieurs répondants des jeunes générations (Y et Z) soulignent que le fait de ne pas travailler avec son tuteur représente un frein et rend l'apprentissage très compliqué.

Nous citons à titre d'exemple l'expérience d'un alternant développeur d'applications (E43, récepteur). Ce dernier souligne que son tuteur se contentait d'envoyer des mails pour suivre son avancement et d'envoyer de la documentation quand il le fallait. Le propos ci-dessous constitue un témoignage parmi d'autres de la situation compliquée et difficile que traversent quelques tutorés (ex : alternants et stagiaires) au sein de certaines entreprises. En l'occurrence, certains tutorés gardent le silence et comptent sur le soutien de leurs collègues. D'autres, quant à eux, en parlent à leur école pour résoudre ce problème d'accompagnement et bénéficier d'une expérience professionnelle comme il se doit. Nous développerons ce point ci-après.

Extrait de verbatim
« *C'est le fait qu'on ne travaille pas ensemble. [....]Au fait, tout ce qu'on recevait, c'était des mails de sa part : comment ça avance ? ce genre de choses. Quand je dis que j'ai du mal avec ça, il me dit regarde sur internet par exemple ou il m'envoyait la documentation mais jamais quelque chose de ciblé et c'est vrai qu'au final ça n'aide pas vraiment au fait*.» (E43, récepteur, Gen Z)

Enfin, il s'avère nécessaire de noter que la proximité relationnelle (humaine) entre le transmetteur et le récepteur constitue l'une des conditions de réussite de la transmission des compétences individuelles. En ce sens, il est judicieux de garder cette proximité entre le récepteur (le tutoré : stagiaire ou alternant) et le transmetteur. Cela peut se faire par l'organisation des réunions régulières permettant de suivre l'apprentissage des individus, de s'assurer du développement de leurs compétences et de garantir leur progression. Il est également souhaitable d'être joignable et accessible à travers les multiples outils de communication officiels (ex : les mails) ou moins officiels (ex : Slack).

Extrait de verbatim
« *Le fait de faire des réunions fréquemment, c'est très important. Ce que je trouve très important aussi c'est de rester joignable. [...] rendre accessible, c'est vraiment quelque chose, à mes yeux, de très important pour la réussite*.» (E26, récepteur, Gen Z)

- ***La proximité des ressources immatérielles***

La proximité des ressources est l'une des conditions de réussite les moins citées par les répondants (de différentes générations). Il s'agit de la proximité des ressources immatérielles, notamment des connaissances. Comme le souligne le répondant ci-dessous, au-delà de la

distanciation spatiale, le fait de ne pas travailler sur les mêmes choses : projets, sujets, etc. peut nuire à la transmission des compétences malgré l'expérience du transmetteur, son ancienneté et son âge.

Extrait de verbatim
« *Sur une ancienne alternance par exemple, mon tuteur de stage [...]. Il avait 50 ans, il était assez expérimenté et le problème, c'est qu'il n'intervenait pas au même moment et au fait, il ne pouvait pas me transmettre des connaissances parce qu'on ne se croisait quasiment jamais. [...] On ne travaille pas sur les mêmes choses. [...] je pense que ça c'est très important, de travailler ensemble au fait*.» (E43, récepteur, Gen Z)

- ***La proximité cognitive***

La proximité cognitive est l'une des conditions de réussite les moins citées par les répondants (de différentes générations). Il s'agit selon les transmetteurs ci-dessous de la langue de communication. Alors que d'autres répondants évoquaient la langue dans un sens figuré en parlant d'une langue commune (ex : l'informatique), ces deux transmetteurs déclarent que la langue de communication peut impacter la transmission des compétences : cela dépend du public ciblé et des conditions de travail. Le premier répondant, un transmetteur âgé de 47 ans (Génération X), déclare qu'il préfère les *classrooms* réelles dans lesquels il peut parler la même langue avec tous les participants. Il estime que cela est plus facile et plus pratique pour lui. Quant au deuxième répondant, un transmetteur âgé de 57 ans (Génération X), il souligne qu'il est important d'organiser les discussions (en choisissant une langue de communication) et les transmissions des compétences pour favoriser sa réussite. Au regard de leur âge, ces deux répondants font partie de la génération X. Toutefois, nous ne souhaitons pas généraliser pour ne pas tomber dans les stéréotypes liés à l'âge ou l'appartenance à une génération particulière. En effet, nous avons constaté que certaines personnes des anciennes générations sont plus ouvertes que d'autres. Elles sont flexibles et peuvent s'adapter aux transformations (ex : digitalisation).

Extrait de verbatim
« *Effectivement, je préfère les Classrooms réelles plus que les virtuelles, d'accord. [...] Je trouve que c'est moins pratique, moins sympa on va dire que des salles dédiés tous ensemble où on pourrait parler tous la même langue plus facilement quoi*.» (E56, transmetteur, Gen X)
« *[...] Ensuite, il ne faut pas avoir 50 intervenants qui parlent 5 langues différentes. Il faut*

éviter le transfert des compétences fait par plusieurs personnes au même moment et puis, chacun avec sa méthode et on arrive à des discussions qui sont interminables.» (E48, transmetteur, Gen X)

Dans le point suivant, nous présenterons les caractéristiques contextuelles favorisant la transmission des compétences.

3.2.2. Conditions propres à l'entreprise

L'analyse des données collectées permet d'identifier un ensemble de conditions (propres à l'entreprise) facilitant la transmission des compétences dans le secteur du numérique en France. Il s'agit des caractéristiques contextuelles, de la diversité générationnelle, de la proximité, des outils et des pratiques de GRH. Nous détaillerons ci-après ces différents points.

3.2.2.1. Caractéristiques contextuelles

Pour la majorité des répondants, l'environnement et les conditions de travail jouent un rôle important dans la réussite de la transmission des compétences. En effet, l'environnement de travail doit être favorable et stable. De plus, l'enseignant-expert (ex : formateur ou le tuteur) doit être crédible et bien préparé pour transmettre ses compétences (ex : techniques, gestionnaires, méthodologiques) à d'autres personnes. Il doit avoir les outils et l'expérience nécessaires pour réussir sa mission.

Extrait de verbatim

« *Il faut que l'environnement et les conditions de travail soient favorables. [...]C'est aussi l'environnement de travail.* » (E5, RH, Gen X)

« *D'abord, c'est avoir des conditions matérielles et d'être dans un environnement stable. [...] La transmission doit être préparée. [...] Enfin, c'est l'importance et la crédibilité que doit avoir le formateur. [...] qu'elle a assez d'outils et l'expérience nécessaire pour transmettre les compétences correctement*. » (E18, RH, Gen Z)

Dans le même ordre d'idées, nous retenons que les entreprises dites apprenantes s'engagent à mettre en place davantage de formations régulières et des outils au profit de l'ensemble des collaborateurs. Dans ce mode d'organisation, la socialisation a une place très importante dans les mécanismes de l'apprentissage individuel (personnel et social). Selon les propos du répondant ci-dessous, l'entreprise met en place des parcours d'accueil pour les

nouveaux collaborateurs afin de faciliter leur intégration au sein d'un collectif (ex : une équipe) et dans l'entreprise.

Extrait de verbatim
« *Ils sont vraiment dans une entreprise apprenante. [...] On est davantage sur des formations régulières, des formations itératives, voilà. [...] Lorsqu'on pose la question sur l'intergénérationnel, c'est effectivement la personne toute nouvelle qui a passé ses diplômes et qui rentre justement chez nous. A partir de là, nous avons justement des parcours d'accueil*.» (E20, RH, Gen X) « *On est dans une entreprise apprenante et l'une des unités de base d'une entreprise apprenante, c'est que le salarié [...] va devoir lui par rapport à tous les outils et les moyens qu'on va lui mettre à disposition, se construire [...]. On va mettre à votre disposition ce qu'il faut.* » (E9, RH, Gen X)

Dans la continuité, certains répondants estiment que la réussite de la transmission des compétences est relative à l'état d'esprit du manager. Ce dernier étant le leader de son groupe, il doit encourager et soutenir les actions de transmission des compétences dans le groupe. Il doit faire confiance aux tuteurs et être plus flexible quant à l'aménagement du temps des collaborateurs. Comme nous l'avons vu précédemment, c'est l'un des acteurs principaux de la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *L'état d'esprit des managers, c'est une condition clés [...] Il faut que le manager encourage et supporte cette action. Il faut aussi que les collaborateurs, celui qui reçoit et celui qui transmit aient le temps à accorder à ça.* » (E7, RH, Gen X) « *Au niveau managérial, c'est de faire confiance au tuteur, le laisser gérer [...]. Le manager doit faire confiance au tuteur. Le laisser faire la transmission de tout ce qu'il connaît*.» (E3, RH, Gen X)

Au-delà des processus d'accueil, de l'environnement du travail et des outils (gestionnaires et digitaux) mis en place pour favoriser la transmission intergénérationnelle des compétences, certaines entreprises organisent des formations destinées principalement aux tuteurs (baby-boomers, générations X et Y) afin de les sensibiliser à la mission du tutorat et de son importance dans le parcours des tutorés. Dans le même ce sens, l'entreprise s'engage à choisir les personnes souhaitant faire du transfert des compétences pour les former. Cela ne doit en aucun cas être une obligation.

Extrait de verbatim
« *On a idéalement des petites conférences à destination des tuteurs qui sont organisées pour les sensibiliser à la fonction surtout leur rappeler qu'un tuteur ce n'est pas qu'un nom sur une convention de stage. [...] et que nos stagiaires soient aussi contents de leur stage et de leur accompagnement*.» (E16, RH, Gen Y) « *On ne peut pas faire n'importe quoi dans ces aspects de transfert des connaissances. Donc, il faut choisir des gens qui aiment faire ça, qui savent faire ça et qui vivent bien ce transfert des compétences.* » (E48, transmetteur, Gen X)

De plus, il est également important de s'assurer que le formateur (ou le tuteur) dispose des compétences techniques et humaines, de l'expérience ainsi que des outils nécessaires pour réussir sa mission de transmission des compétences individuelles et limiter son échec.

Extrait de verbatim
« *Donc, on doit s'assurer que la personne qui transmet des compétences que ça soit des compétences humaines ou techniques et qu'elle a assez d'outils et l'expérience nécessaire pour transmettre les compétences correctement*.» (E18, RH, Gen Z)

Par ailleurs, certains répondants estiment que le système des récompenses au sein des entreprises est une source de motivation pour les transmetteurs. Dans le propos ci-dessous, un responsable programme transformation IT déclare que certains tuteurs sont justement rémunérés pour cette mission et que cela les encourage à s'engager davantage.

Extrait de verbatim
« *La transmission des savoirs avec notamment la formation du tuteur et même la rémunération du tuteur. Moi, je ne suis pas rémunéré parce que la rémunération ça dépend des cas*.» (E32, transmetteur, Gen X) « *Parfois pour certains tuteurs on donne des primes pour leur encourager dans leur mission de tuteur*.» (E3, RH, Gen X)

Par ailleurs, les résultats de l'étude qualitative permettent d'identifier d'autres conditions propres à l'entreprise favorisant la réussite de la transmission des compétences. Selon le propos ci-dessous, l'entreprise doit d'abord être convaincue de l'importance de cette action pour elle-même et pour ses collaborateurs.

Extrait de verbatim
« *D'abord, il faut que l'entreprise soit convaincue que c'est important pour elle. Donc, nous*

on l'a matérialisé par un accord professionnel mais ça peut être fait de façon différente.» (E9, RH, Gen X)

En effet, la culture organisationnelle et la stratégie de l'entreprise peuvent impacter la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences. En ce sens, selon les répondants ci-dessous, l'entreprise doit intégrer la transmission des compétences dans son plan d'actions (stratégique, opérationnel et général). En effet, elle doit effectuer un diagnostic de transmission, identifier les compétences à transmettre, identifier les acteurs concernés (transmetteurs et récepteurs), mettre à leur disposition les outils nécessaires, planifier des points de suivi réguliers et évaluer la procédure de transmission pour déterminer les bonnes pratiques. Elle doit être plus ouverte à la diversité générationnelle et surmonter les obstacles découlant des stéréotypes liés à l'âge et l'apparence physique.

Extrait de verbatim

« *La présidence de l'entreprise au niveau stratégique : qu'on soit bien dans l'esprit de transmettre des compétences et que ça soit vraiment fait partie d'un plan d'action qui soit bien encadré par une personne de la fonction RH*.» (E13, RH, Gen Y)

«*La culture de l'entreprise, ça c'est important. Par exemple, si on est dans une organisation, il faut avoir les cheveux blancs pour être promu à un poste de responsabilité. Je trouve que ça ne facilite pas ce type de transmission*.» (E12, RH, Gen X)

Enfin, la taille de l'entreprise (grande entreprise, PME ou TPE) et sa localisation (grande/ petite ville, en France ou à l'étranger) peuvent également impacter positivement ou négativement la transmission des compétences individuelles entre générations.

Extrait de verbatim

« *La taille de l'entreprise, le site de l'entreprise si c'est à Montpellier, à Paris, ou autre. Ca dépend aussi des métiers*.» (E19, RH, Gen Y)

Dans le point suivant, nous présenterons l'une des conditions de réussite de la transmission des compétences individuelles. Il s'agit de la diversité générationnelle.

3.2.2.2. Diversité générationnelle

La diversité générationnelle représente l'une des conditions de réussite de la transmission des compétences individuelles dans le secteur du numérique. Plusieurs répondants soulignent qu'elle est incontournable et qu'elle constitue une richesse pour les

entreprises de ce secteur en particulier. En effet, les résultats montrent que cette diversité permet d'enrichir les échanges interpersonnels et intergénérationnels, et de promouvoir la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *La diversité générationnelle qui fait la richesse de l'entreprise. Oui, je suis convaincu que c'est capital*.» (E37, transmetteur, Gen X) « *Donc, la pluridisciplinarité est un incontournable. La pluridisciplinarité, c'est aussi la transmission des savoirs. Un individu ne connaît pas tout et c'est avec l'expérience des autres qu'il va s'enrichir et va pourvoir avoir un maximum nombre d'information.* » (E5, RH, Gen X)

Cette richesse permet aux jeunes des générations Y et Z de s'enrichir, de découvrir le monde de l'entreprise, d'acquérir des compétences techniques, gestionnaires et comportementales, et de monter en compétence. Ainsi, travailler avec des seniors (Baby-boomers et génération X) est bénéfique et avantageux selon plusieurs répondants (générations Y et Z).

Extrait de verbatim
« *Je pense que ça a toujours un plus parce que les vieux connaissent beaucoup plus que nous les jeunes je pense. Donc, ils ont plus de connaissances que nous. Donc, ce serait toujours avantageux d'avoir des personnes comme ça*.» (E25, récepteur, Gen Z)

L'analyse des données collectées dévoile que les entreprises du secteur du numérique accueillent aujourd'hui des générations variées au sein de leurs locaux. Ces générations travaillent ensemble et s'enrichissent mutuellement grâce à la transmission des compétences et l'apprentissage intergénérationnel. En effet, le digital et le numérique ne sont pas réservés aux plus jeunes (générations Y et Z). Au contraire, ils permettent de rassembler autour d'un projet, par exemple, de différents collaborateurs de générations diverses. Cela permet aux différentes générations de réaliser des transmissions intergénérationnelles (croisées) et d'apprendre mutuellement. En ce sens, les anciennes générations (baby-boomers et génération X), par exemple, vont transmettre leurs compétences et expériences aux nouvelles générations (les générations Y et Z) et d'en acquérir de nouvelles (ex : compétences numériques et méthodologiques). Il s'agit avant tout de personnes passionnées par leur métier et leurs projets.

Extrait de verbatim
« *Ils sont plutôt fluides parce que quelque part c'est vrai qu'on a de tout. On a des sortis d'école d'ingénieur, des 25 ou 27 ans. Donc, c'est vraiment des tous jeunes et puis, on va jusqu'à 66 ans pour ceux qui finissent leur carrière chez nous. Donc, globalement tout ce monde là, je dirais s'articule bien entre eux. C'est avant tout des ingénieurs développement et donc, ils sont passionnés par leurs projets*.» (E6, RH, Gen X)

Comme le souligne le propos ci-dessous, la diversité générationnelle d'une équipe IT est valorisante pour les jeunes autant que des moins jeunes. En effet, la réception des jeunes (ex : les apprentis) permet de mettre à jour les connaissances et les compétences des seniors. Ces derniers quant à eux, à titre de tuteurs, permettent de transmettre la culture et les valeurs de l'entreprise : c'est un apprentissage mutuel, un apprentissage intergénérationnel.

Extrait de verbatim
« C*hez nous, on a toujours reçu des apprentis. [...] C'est très bénéfique pour les deux parce que le salarié le plus ancien aime montrer ce qu'il fait, montrer les valeurs de l'entreprise aux plus jeunes qui arrivent. [...] et à l'inverse, c'est bien aussi d'avoir des plus jeunes. [...] C'est vraiment du donnant-donnant dans les deux sens*.» (E3, RH, Gen X)

La majorité des répondants souligne l'importance de la présence des jeunes des générations Y et Z au sein des entreprises. En effet, plusieurs répondants évoquent le « *Reverse Mentoring* » et notent que les jeunes, au vu de leurs compétences digitales, sont en charge d'aider les plus âgés à développer leurs compétences technologiques. Il s'agit, dans certains cas, de l'utilisation des outils numériques tels que les applications. Les personnes qui sont moins à l'aise avec ces outils sont souvent des personnes en reconversion professionnelle ou des personnes très âgées.

Extrait de verbatim
« *Je pense souvent au digital quand on parle de ça et du coup, de voir des jeunes à 25 et 30 ans et nous, on met en place ce type de transmission où on s'appuie finalement sur des apprentis ou des jeunes. On appelle ça des tableurs : des gens qui sont en charge d'aider d'autres personnes souvent plus âgés qu'eux évidemment à monter en compétences sur des outils, des applications, souvent des applications de Smartphone, de tablettes, des choses comme ça*.» (E9, RH, Gen X)

De plus, nous constatons qu'il y a un consensus sur l'importance de la présence des jeunes dans les entreprises du secteur du numérique et du rôle qu'ils y jouent. En effet, qu'ils

soient cadres de la fonction RH ou collaborateurs IT (transmetteurs et récepteurs), plusieurs répondants déclarent que les jeunes ont une ouverture d'esprit, disposent des nouvelles compétences techniques, technologiques et méthodologiques (ex : la méthode SRUM). Ils sont créatifs et ont de nouvelles idées (souvent innovantes et fraîches). De ce fait, ces jeunes vont, en parallèle de leur apprentissage en entreprise, pouvoir transmettre leurs compétences de façon formelle ou informelle. Cette transmission peut être vers des personnes de la même équipe ou d'une autre équipe (ex : équipe commerciale). Elle peut également être destinée aux personnes de la même génération ou d'une autre génération (du même âge que le jeune transmetteur, moins âgées ou plus âgées que lui). Il s'agit désormais d'une transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Extrait de verbatim
« L*es jeunes aujourd'hui ont une certaine ouverture et notamment encore une fois dans le domaine de l'informatique. Ils ont appris parfois des choses à l'école que les seniors n'ont pas vu ou n'ont pas entendu parler ou pas forcément d'une manière assez concrète et donc, il y a ce type d'échange qui peut naître*.» (E12, RH, Gen X) « *Quand on fait les ateliers où il faut sortir du cadre et être plus créatif, etc. Donc, souvent effectivement les jeunes amènent des idées fraiches, voilà*.» (E29, transmetteur, Gen X) « *On me dit : tu vas aller les aider parce que ton approche et ton point de vue est différent et vu que tu es jeune et que tu es actuellement en formation. Il y a des trucs que tu sauras et qu'ils ne peuvent pas savoir et puis tu vas peut-être penser à autre chose que eux ne vont pas y penser*.» (E35, récepteur, Gen Z)

Dans la continuité, les résultats révèlent qu'il est recommandé de promouvoir la mixité des équipes IT. Selon les répondants ci-dessous, cela permet de favoriser la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences.

Extrait de verbatim
« *Il faut vraiment mettre des individus un petit peu complémentaire dans l'équipe pour que le côté intergénérationnel fonctionne bien.*.» (E21, récepteur, Gen Z) « *C'est avoir des équipes de travail mixtes. [...] Si on laisse les seniors entre eux, on ne va pas favoriser cette transmission. Je pense que c'est important de s'assurer qu'on puisse mettre des juniors dans ces équipes des seniors*.» (E12, RH, Gen X)

Toutefois, une minorité de répondants estime que cette diversité générationnelle peut être une source de conflits intergénérationnels. Nous citons à titre d'exemple les propos du

répondant ci-dessous, selon lesquels il souligne que cela peut avoir des avantages ou des inconvénients. Autrement dit, ce n'est pas facile de gérer la diversité des caractères de chaque génération.

Extrait de verbatim
« *Je dirai que ça a des avantages et des inconvénients. Généralement, parfois les nouvelles générations aiment justement le changement et les nouvelles choses qui arrivent. Quand tu as des gens qui sont dans le métier depuis je dirai plusieurs années, ils ne sont pas toujours ouverts aux nouvelles choses qui arrivent et à cette zone de confort qu'ils ne peuvent pas quitter*.» (E54, récepteur, Gen Z)

Dans le point suivant, nous discuterons de la proximité et son impact sur la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

3.2.2.3. Proximité

Bien que les innovations technologiques et les transformations numériques, techniques et sociales que connaissent les entreprises actuellement favorisent l'apprentissage individuel, la proximité reste un facteur essentiel dans la transmission des compétences. Il s'agit d'un instrument fondamental permettant de faciliter l'échange interpersonnel « *dont certaines applications marchandes globales ne sauraient gommer les effets.* » (Le Boulch, 2001, p.17).

Les résultats de l'étude qualitative permettent d'identifier plusieurs typologies de proximité facilitant la transmission des compétences individuelles.

- ***La proximité géographique (spatiale)***

La proximité géographique (ou spatiale) est l'un des types de proximité les plus cités par les répondants de notre échantillon. En effet, plusieurs répondants et notamment les récepteurs estiment que la proximité physique (le face-à-face) facilite les échanges entre les individus au travail, surtout entre le tuteur et son tutoré. De plus, elle permet une meilleure transmission des compétences individuelles. Comme le souligne un ingénieur développement (E44, récepteur), la proximité facilite le contact et permet de rectifier rapidement les erreurs commises par le tutoré des générations Y et Z.

Extrait de verbatim
« *Je pense que c'est beaucoup mieux quand c'est du face-à-face. [...] Je trouve qu'il y a le*

facteur de la proximité qui est important. On peut rectifier rapidement les erreurs. C'est important d'être vraiment proche de la personne pour pouvoir lui parler et voir les erreurs.» (E44, récepteur, Gen Z)

En effet, la proximité géographique (ou spatiale) peut être un facilitateur ou un frein à la transmission des compétences individuelles. Cela dépend des conditions propres à l'entreprise. Plus précisément, il s'agit de l'aménagement des espaces de travail pour le tuteur et le tutoré, et généralement entre l'apprenant et l'expérimenté (dans d'autres situations que le tutorat. Ex : formation interne et session de *training*). C'est dans le but de partager l'espace du travail, de faciliter les échanges interpersonnels (même avec les collègues) et de promouvoir la transmission des compétences. Quand on parle d'aménagement spatial, cela peut être à travers la mise en place d'espaces de travail collectif (ex : *Open Space*), de salles de réunions, de salles de conférences bien équipées (ex : matériels informatiques, tableaux, etc.) ou autres.

Extrait de verbatim

« *Il y a l'environnement du travail : les bureaux. Est-ce que les personnes travaillent dans le même endroit ? Est-ce qu'ils ont le même bureau ? Est-ce qu'ils ont la possibilité de s'assoir côte à côte pour faire des plans ensemble*.» (E14, RH, Gen X)

« *Etant donné qu'on est dans des Open Space, ton voisin à côté généralement, c'est avec lui que tu travailles. [...]. C'est la proximité. C'est la meilleure façon de faire progresser les gens*.» (E54, récepteur, Gen Z)

« *Je ne travaille pas avec mon maître de stage, je travaille aussi avec mes collègues dans un Open Space et puis, quand j'ai des problèmes, je pose des questions et des fois, on part sur des petits débats pour savoir comment on fait et puis voilà*.» (E35, récepteur, Gen Z)

En revanche, la distanciation physique peut, dans plusieurs cas, nuire à la transmission des compétences et causer son échec. Comme le souligne un alternant développeur informatique (E21, récepteur) qui se sentait en décalage à cause d'une supervision éloignée.

Extrait de verbatim

« *Je pense que l'une des plus grosses causes d'échec pour moi, c'est justement ce côté où ma supervision était faite de manière assez éloignée, voire peu être vraiment sans intérêt pour mon propre apprentissage. Ce qui fait que, je me sentais un petit peu en décalage*.» (E21, récepteur, Gen Z)

- ***La proximité institutionnelle***

La proximité institutionnelle constitue l'une des conditions de réussite de la transmission des compétences individuelles. D'ailleurs, afin de faire face aux distanciations géographiques et relationnelles, les responsables RH dans certaines entreprises de notre échantillon déclarent qu'ils interviennent pour résoudre les problèmes et proposer des solutions aux différentes parties.

En effet, étant donné qu'ils travaillent dans une équipe sous la supervision d'un manager, en cas de problèmes, les collaborateurs IT doivent en parler d'abord avec leur manager. Si les problèmes persistent, le manager informe les responsables RH (dans un deuxième temps). Dès qu'ils sont informés, les responsables RH interviennent en proposant des réunions avec les personnes en question pour identifier les points de désaccords et les insatisfactions, déterminer les besoins de chacun, anticiper les conflits potentiels qui peuvent émerger et proposer des solutions alternatives efficaces et satisfaisantes pour tous.

Extrait de verbatim
« *D'une manière globale, dès qu'il y ait un problème que l'on voit ou que l'en est informé, on rencontre toujours les collaborateurs soit au côté RH, soit au côté management pour comprendre ce qui s'est passé et essayer de trouver une solution*.» (E4, RH, Gen Y) « *Après, je dirai c'est un entretien, un échange avec la personne pour voir ce qui se passe parce que des parfois [...] ça ne passe pas avec son tuteur et qu'il n'a pas osé le dire. La RH vient avec un petit peu de hauteur et avec un œil complètement neuf et neutre*.» (E3, RH, Gen X)

Les résultats révèlent que dans certaines entreprises de notre échantillon, les responsables RH n'interviennent pas en cas de problèmes. Les répondants soulignent que seul le manager intervient et propose des solutions. Alors que dans d'autres entreprises, les responsables RH sont présents pour identifier les frustrations, trouver des compromis et rappeler les règles ainsi que les clauses du contrat de travail. Le but est également d'améliorer l'expérience professionnelle (notamment le stage ou l'alternance) des milléniales et favoriser leur progression. Toutefois, tout cela dépend des caractéristiques de l'entreprise, de sa culture organisationnelle, de sa stratégie et de son organisation du travail.

Extrait de verbatim
« *Donc, nous ce qu'on essaye de faire, c'est d'identifier la frustration qui pourrait y avoir et*

essayer à chaque fois de trouver des compromis. [...] On est grande structure et la grande structure nous aide. Donc, on va rappeler les règles. On va rappeler ce qui est écrit dans le contrat de travail, ce qui se fait depuis longtemps.» (E15, RH, Gen Y)

« *Je pense que ce qui est important à comprendre, c'est que [...] c'est une initiative du groupe à un niveau mondial pour favoriser en fait la croissance plutôt des milléniales*.» (E2, RH, Gen Y)

Dans la continuité, la majorité des répondants déclarent qu'ils n'interviennent pas dans la procédure de la transmission des compétences, y compris les acteurs (principalement le transmetteur). En d'autres termes, le travail et l'engagement des tuteurs ne sont eux même pas évalués sauf si le tutoré (ex : le stagiaire ou l'alternant) rencontre des difficultés et exprime ses besoins en parlant à son école. Dans ce cas, les responsables RH interviennent en changeant le maître de stage (si besoin) pour que tout se passe au mieux.

Extrait de verbatim

« *Je pense qu'il n'y a pas une évaluation de ce couple là. [...]Pour dire les choses simplement, si on tombe sur le mauvais tuteur on n'a pas d'autres solutions [...]. Personne ne va dire à un moment : tiens ce tuteur fait mal son travail*.» (E14, RH, Gen X)

« *Nous en tant que RH, on n'a pas cette visibilité à proprement dites. Ce sont les chefs d'équipe qui s'en occupent [...]. On essaye d'adapter les personnes entre eux et en cas de problèmes en change le maître de stage*.» (E11, RH, Gen Y)

De plus, au-delà de la relation tuteur-tutoré, les responsables RH interviennent également en cas de problèmes de transmission des compétences entre un apprenant et un enseignant-expérimenté. Nous citons à titre d'exemple le cas des formations proposées en interne de l'entreprise. En l'occurrence, les interlocuteurs peuvent être changés également pour assurer la réussite de la transmission des compétences.

Extrait de verbatim

« *Déjà, on essaie de comprendre ce qui peut poser de [...] et puis, si ça ne va pas du tout, on essaie de changer les interlocuteurs et trouver une autre solution*.» (E6, RH, Gen X)

Par ailleurs, même si les responsables RH n'interviennent pas dans toutes les entreprises pour résoudre les conflits, ils sont toujours présents pour conseiller les collaborateurs et pour proposer des formations aux tuteurs et formateurs. Ils jouent un rôle consultatif.

Extrait de verbatim
« *Les RH, ils sont là toujours pour un conseil. C'est-à-dire, que c'est la RH qui m'avait conseillé de la formation des tuteurs. Elle me l'avait fortement conseillé. De façon informelle, elle venait régulièrement pour savoir pour voir si tout se passe bien.*» (E41, transmetteur, Gen X)

- ***La proximité virtuelle***

La proximité virtuelle est l'une des conditions de réussite de la transmission des compétences la moins citée (en tant que telle) par les répondants. Toutefois, plusieurs répondants des générations Y et Z qu'ils utilisent de plus en plus des outils digitaux pour communiquer, acquérir et transmettre des compétences individuelles.

Les résultats révèlent que les plus âgés peuvent également s'adapter à ce nouvel environnement de travail, notamment du virtuel. En ce sens, le répondant ci-dessous, un transmetteur âgé de 41 ans (génération X), souligne qu'il préfère le virtuel parce que c'est plus simple et cela permet de gagner du temps dans certains cas. En effet, les conférences virtuelles proposées par le groupe (entreprise) pour ses collaborateurs du monde entier permettent de réunir plusieurs personnes au même moment et au même endroit (ex : sur Skype) sans devoir se déplacer ou dépenser de l'argent pour son déplacement. Ainsi, la proximité virtuelle permet de réduire la distance, de faciliter la transmission des connaissances et des compétences, et de promouvoir l'échange avec l'ensemble des participants (partout dans le monde).

Extrait de verbatim
« *Au fait, nous dans notre culture parce que l'entreprise n'existe pas qu'en France, on met toujours l'option virtuelle [...]. Quand je fais une session en France et bah je mets du virtuel comme ça, ça permet au gens qui travaillent de pouvoir bénéficier des différents choses*.» (E50, transmetteur, Gen Y) « *[...] En tout cas qu'il y ait proximité parce qu'on travaille avec des équipes qui sont un peu partout dans le monde, principalement au Maroc. On n'a aussi au Portugal et même en France. [...] Donc, c'est vrai que la proximité est vachement importante quoi*.» (E52, transmetteur, Gen X)

Dans le point suivant, nous exposerons les pratiques de GRH favorisant la transmission des compétences individuelles.

3.2.2.4. Pratiques de GRH favorisant la transmission intergénérationnelle des compétences

L'analyse des résultats permet d'identifier un ensemble de pratiques de GRH favorisant la transmission des compétences individuelles. Il s'agit de pratiques de GRH déterminantes et orientées vers la transmission des compétences.

3.2.2.4.1. Pratiques de GRH déterminantes

Les révèlent que la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et la gestion des générations représentent deux facilitateurs de la procédure de transmission des compétences. En effet, elles permettent de gérer et d'organiser au mieux cette procédure.

a. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences

Les résultats de l'étude révèlent la présence d'un dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans la majorité des entreprises de notre échantillon, souvent à travers un accord d'entreprise de longue date.

Généralement, cet accord est signé avec les syndicats représentatifs au niveau du groupe (ou de l'entreprise), dure 3 ans et détermine la direction à prendre en matière de gestion des compétences. Ce classique de la gestion des ressources humaines en France permet aux entreprises d'identifier les compétences et les emplois déjà existants afin de se projeter dans le futur et anticiper les métiers en évolution.

Extrait de verbatim
« *C'est des accords d'une durée de 3 ans. [...]C'est un dispositif de GPEC assez classique avec tout un éventail de mesure sur l'accompagnement. Enfin, déjà, l'identification des métiers qui sont des métiers en évolution, des métiers qui peuvent être en tension mais nous, on n'en a pas beaucoup mais ça fait quand même partie de la grille de lecture et puis, les métiers du futur pour les compétences. Voilà, c'est les métiers et les compétences associés*.» (E6, RH, Gen X)
« *C'est vraiment quelque chose de très important puisqu'on est quand même sur un secteur du numérique qui est très concurrentiel. Donc, on est obligé de s'assurer que nos collaborateurs ont un niveau de compétences techniques suffisant pour que l'entreprise puisse être performante. [...]La gestion des compétences en soi-même représente un enjeu pour l'entreprise* » (E18, RH, Gen Z)

Ce dispositif vise à accompagner les collaborateurs vers les métiers et les compétences de demain et à leur garantir une employabilité, spécialement dans un domaine qui connaît une évolution en permanence.

Extrait de verbatim
« *Il faut que l'on travaille avec les salariés que l'on a en place dans l'entreprise. Donc, ça veut dire qu'il faut qu'on les fasse monter en compétences sur les métiers qu'on n'avait pas encore aujourd'hui au sein de l'entreprise.* » (E3, RH, Gen X) « *Sur le domaine de l'informatique, c'est une secteur où les compétences évoluent très vite et donc, on se doit absolument mettre à jour les compétences de nos collaborateurs pour garantir une employabilité toujours au bon niveau*.» (E12, RH, Gen X)

L'analyse des données primaires (entretiens semi-directifs) et secondaires (documentation interne et externe) dévoile que l'accord GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences) constitue un outil de pilotage opérationnel au service de la stratégie. C'est une feuille de route sur les projets à mener. Il s'agit aussi d'une démarche permettant aux entreprises d'adapter et de développer les compétences des collaborateurs. Elle permet également aux collaborateurs de sécuriser leur employabilité et de s'adapter aux évolutions de l'environnement social et économique. En effet, cet accord comporte deux dimensions individuelle et collective permettant de traiter plusieurs volets, à savoir : les mesures d'accompagnement des collaborateurs vers les nouvelles technologies ou les actions de formation. Ces dernières visent une montée en compétence et à élargir le champ des compétences (« *upskilling* » et « *reskilling* ») vers des compétences plus poussées.

Extrait de verbatim
« *On se doit aussi d'accompagner nos collaborateurs à évoluer et se « reskiller » dans le temps et monter en compétence et évoluer en compétence pour être en lien avec les compétences dans lesquelles on aura besoin dans notre stratégie.»* (E10, RH, Gen X) « *C'est de s'informaliser des plans d'action qui vont toucher à des mesures d'accompagnement, à tout ce qui va toucher à l'évolution des individus, des aspects formations qu'on soit sur des les activités en croissance, en transformation ou en décroissance..[...] Et encore, les métiers qui sont en décroissance, la disparition est prévisible potentiel.* » (E1, RH, Gen X)

Sur le plan individuel, l'accord vise à rassembler les conditions permettant aux collaborateurs d'être des acteurs de leur parcours professionnel dans le cadre de la politique de l'entreprise.

Sur le plan collectif, l'accord vise à :

- considérer les collaborateurs comme un levier stratégique du développement de l'entreprise ;
- garantir la disponibilité des ressources (internes et externes) permettant l'exécution des différentes activités ;
- formaliser les plans d'action concernant les activités en transformation, en croissance ou en décroissance, à savoir : l'accompagnement, la formation et l'évaluation.

A titre d'exemple, quatre domaines d'expertise ont été identifiés dans l'accord GPEC 2019-2021 négocié par l'une des entreprises de notre échantillon.

- Virtualisation réseaux (SDN/NFV) et Cloud,
- Sécurité et Cyber-sécurité,
- Data analyses et intelligence artificielle,
- Savoir développer (ex : des applications Cloud native).

En ce sens, l'entreprise doit, entre autres, identifier et développer les compétences ou les expertises qui seront au service des parcours professionnels des collaborateurs sur le long terme. A ce titre, trois comités sont appelés à traiter trois thématiques principales (GPEC, recrutement et formation), à savoir : les chargés de recrutement, les gestionnaires formations et les interlocuteurs emplois et compétences.

Dans la continuité, l'accord GPEC comprend plusieurs éléments relatifs à la gestion des emplois et des compétences des collaborateurs. Nous citons à titre d'exemple le développement des compétences, par exemple, l'entreprise est appelée à :

- développer de nouvelles façons de travailler (plus agiles, plus efficaces et plus réactives),
- répondre aux enjeux numériques et technologiques actuels et futurs,
- développer régulièrement les compétences des collaborateurs à travers un accompagnement adapté et des formations multimodales offrant des expériences d'apprentissage variées, innovantes et complémentaires.

De plus, l'accord souligne l'intérêt de l'articulation entre formation et gestion prévisionnelle des emplois et des compétences à travers un ensemble d'actions. Nous citons à titre d'exemple :

- le développement du tutorat et la formation par les acteurs internes pour favoriser la montée en compétence et le partage de connaissance ;
- l'identification et le référencement des formateurs internes, leur accompagnement, leur reconnaissance et les moyens mis à leur disposition. Ces formateurs sont des collaborateurs qui disposent et mettent à disposition de leur entreprise des connaissances et compétences spécifiques actualisées de façon régulière ;
- le développement des actions de certification permettant de reconnaître et valoriser les compétences détenues.

Par ailleurs, parmi les entreprises de notre échantillon, il y en a deux qui ne disposent pas d'un accord de gestion prévisionnelle des compétences mais, dans les faits, ces entreprises font de la GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences) au quotidien.

Extrait de verbatim
« *Ce n'est pas quelque chose qui existe encore. Donc, ce n'est pas quelque chose qui est cadré par un accord entreprise. Par contre, c'est quelque chose qui se fait au quotidien au fil de l'eau de manière opérationnelle.* » (E4, RH, Gen Y)

Dans le point suivant, nous discuterons de la gestion des compétences individuelles.

- ***La gestion des compétences individuelles***

Les résultats dévoilent que la gestion des compétences représente un enjeu pour les entreprises du secteur du numérique. De ce fait, ces entreprises sont conscientes de l'importance des compétences individuelles de leurs collaborateurs et en discutent lors des réunions et entretiens annuels. Cette gestion se fait également pour fidéliser les collaborateurs et pallier par conséquent au risque de turnover. Il s'agit de la mise en place d'une politique RH (Ressources Humaines) associée permettant de mettre en place des dispositions d'accompagnement et d'aide des collaborateurs.

Extrait de verbatim
« *Lors des réunions et des entretiens annules, on aborde la question des emplois et des compétences. Comment mettre en avance les compétences de nos collaborateurs lors de*

l'évolution dans l'emploi. » (E13, RH, Gen Y)

« *Pour ce qui est gestion de compétences, on a un programme de fidélisation des salariés où on s'assure de mettre à leur disposition une aide de quelqu'un qui soit avec eux, de les former régulièrement, d'avoir une politique salariale assez innovante, mettre en place des formations bah le plus souvent possible. Il y a toute une politique RH associée.* » (E4, RH, Gen Y)

D'après l'accord portant sur la reconnaissance des compétences et des qualifications signé par l'une des entreprises de notre échantillon, il existe quatre niveaux requis dans les compétences attendues pour l'exercice des actions. Nous présentons dans le tableau suivant ces quatre niveaux.

Niveau dans les compétences attendues	Définition
De base	Il s'agit du niveau minimum pour réaliser en autonomie les tâches simples et les autres tâches avec une assistance (soutien, pair, etc.). C'est le 1er niveau sur lequel on est positionné au moment de son recrutement sur le poste.
Opérationnel	Il s'agit du niveau qui permet de réaliser de façon autonome les tâches courantes (90 % environ) en comprenant les enjeux, de travailler en fonction des objectifs à atteindre. Cette évolution est considérée comme normale dans le parcours du salarié dans son métier (accompagnement par de la formation).
Avancé	A ce niveau, le salarié est autonome dans la quasi-totalité des situations.
De référence	A ce niveau, le salarié fait référence dans toutes les situations. Il est capable d'assurer le transfert entre pairs et de traiter les cas très complexes de son domaine de qualification.

Tableau 40 : Les quatre niveaux dans les compétences attendues dans un accord sur la reconnaissance des compétences et des qualifications

Nous retenons du tableau ci-dessus que les collaborateurs ayant un niveau de compétence « de base » ont besoin d'être accompagnés et soutenus par des pairs expérimentés. De plus, les collaborateurs ayant un niveau de compétence « de référence » sont les plus qualifiés à accompagner les moins expérimentés (ex : les stagiaires, les alternants, les nouvelles recrues) et à assurer la transmission des compétences. En outre, l'analyse des données dévoile que les managers et les responsables RH doivent s'assurer de la cohérence globale dans l'application de ces mesures.

Par ailleurs, nous constatons que la transmission des compétences individuelles se fait sous plusieurs formats tels que l'échange (interpersonnel et intergénérationnel), le *mentoring* et le *coaching*.

Extrait de verbatim
« *Il y a la formation et il y a les plans de successions. [...] ca ne peut pas être que de la formation. Il faut aussi qui y ait aussi une sorte de mentoring, de coaching.* » (E6, RH, Gen X)
« *Les offres de formation que ça soit des soft skills ou des choses comme ça sont permanant. Chez nous, on est dans un apprentissage si permanent.* » (E8, RH, Gen X)
« *On le fait sous des sessions d'échange, on le fait sous du mentoring. On va prendre quelqu'un de plus seniors qui va manager quelqu'un de plus junior. Pour l'échange intergénérationnel, on le fait via des formations où on va transmettre ces soft skills ou des sessions [...]. On va avoir des sessions ouvertes.* » (E15, RH, Gen Y)

En effet, il s'agit d'un apprentissage permanent au sein des entreprises. Plusieurs entreprises de notre échantillon mettent à disposition des collaborateurs des plateformes permettant de préserver des compétences, d'archiver les données des métiers et de promouvoir la transmission intergénérationnelle des compétences. D'autres mettent en place des applications permettant de simplifier l'identification des compétences (à acquérir) et des personnes qui en disposent. Cela se fait sous la supervision des responsables RH qui vont accompagner les collaborateurs dans la gestion et le développement de leurs compétences. D'autres encore soulignent qu'elles peuvent faire appel à des formateurs externes et les recruter pour disposer (et acquérir) des compétences manquantes.

Extrait de verbatim
« *Nous, on a un dispositif de PLM (PLM product life cycle management) qui nous permet de conserver toutes ces compétences là qui sont finalement archivées [...]. Il y a tout un système de formation et de transmission de nos anciens vers nos jeunes. Donc, la formation, c'est aussi quelque chose qui est mis en place pour justement le maintien de ces compétences là*.» (E16, RH, Gen Y)
« *Nous avons une affiliation, ça va être sur une application qui permet aux collaborateurs de saisir leur CV [...] qui comprend une description très précise de leurs missions [...] pour pouvoir permettre [...] de bien identifier leurs compétences*.» (E17, RH, Gen X)
« *On a des bases de compétences, des supports de formation et des documents internes sur*

lesquels on se repose et qu'on fait évoluer au fur à mesure du temps parce que la méthodologie évolue aussi, et les attentes et les besoins des clients évoluent aussi.» (E10, RH, Gen X)

« *On serait obliger de recruter tant qu'on peut, soit de payer les ressources externes, des freelance qui vont apporter les ressources qui nous manquent. Ils vont apporter les compétences qu'il faut.»* (E7, RH, Gen X)

L'analyse des données révèle que les entreprises du secteur du numérique donnent beaucoup d'importance à la formation pour promouvoir la montée en compétence de leurs collaborateurs. A ce titre, plusieurs dispositifs d'apprentissage innovants combinant le digital et l'humain sont mis en place. Nous citons à titre d'exemple le « *mobile learning* », la réalité virtuelle, les « *hacking rooms* » et les plateformes d'apprentissage en ligne librement accessibles. Ces dernières sont ouvertes pour tous les collaborateurs quel que soit leur statut. Aujourd'hui, plusieurs expertises et compétences sont reconnues comme essentielles pour la croissance de l'entreprise numérique, notamment le *cloud*, la *data*, la virtualisation des fonctions réseaux, la cyber-sécurité et l'intelligence artificielle. En ce sens, plusieurs entreprises encouragent leurs collaborateurs à développer leurs compétences numériques et leurs *soft skills*, à apprendre en continu et à partager leurs connaissances. En outre, la formation en situation de travail est reconnue comme un format individualisé : elle permet aux collaborateurs d'apprendre en situation réelle, avec l'aide et le soutien d'un accompagnateur.

Dans le point suivant, nous présenterons les outils de gestion des compétences individuelles.

- ***Les outils de gestion des compétences individuelles***

Afin d'identifier et de gérer les compétences clés qui nécessitent une préservation et une transmission, certaines entreprises font appel aux outils informatiques en ligne. Par ailleurs, plusieurs entreprises utilisent des outils classiques par exemple des fiches de métier, des référentiels ou de cartographies des compétences pour identifier et gérer les compétences clés.

Extrait de verbatim

« *Aujourd'hui, nous avons tout un ensemble d'outils plutôt en ligne [...]. Donc, c'est une gestion extrêmement cadré*.» (E2, RH, Gen Y)

« *On a des outils internes pour faire ce qu'on appelle du knowledge management par rapport à ces compétences mêmes. [...] Et puis, on a des outils qui permettent de gérer toute la connaissance pour que ça soit plus effectivement accessible aux collaborateurs qui auront besoin.»* (E10, RH, Gen X)

Les résultats de l'étude qualitative mettent en évidence la présence de plusieurs outils de gestion des compétences individuelles. Ces outils varient d'une entreprise à une autre. Certaines d'entre elles disposent des outils standards permettant la description des compétences et l'anticipation du départ à la retraite. D'autres disposent d'applications permettant de cartographier les collaborateurs, leur ancienneté et leurs niveaux de compétence. D'autres encore disposent d'outils permettant de tester et d'évaluer le niveau de compétences des collaborateurs, de proposer des formations en ligne et des certifications. Ces dernières sont délivrées après la réussite des examens et des quizs.

Extrait de verbatim

« *Donc, là ce sont les outils un peu de description de compétences, de positionnement des gens sur des compétences et sur les niveaux de compétences et ça on le regroupe avec des outils de précision de départs.»* (E9, RH, Gen X)

«*On a une application qui s'appelle mon profil qui permet [...] de centraliser toutes les compétences de nos collaborateurs qui sont parfois dans le nord de la France ou dans l'Ouest ou dans l'EST. On va taper certaines compétences et pouvoir cartographier l'intégralité de nos collaborateurs qui sont tous cartographiés par niveau de compétences, par niveau d'ancienneté, par juniorité, type de compétences technologiques*.» (E17, RH, Gen X)

« *Oui, on a des outils sur notre réseau sous forme de tests et d'évaluations. Ce sont des outils qui vont permettre au collaborateur de se tester lui même par rapport à son niveau de compétence pour savoir s'il n'a pas oublié des notions et si il y a besoin d'être former, on va dire.*» (E11, RH, Gen Y)

La gestion des compétences individuelles se fait également à travers des outils de gestion classiques, à savoir : la fiche de poste, le référentiel métier, la cartographie de métiers et de compétences, la grille de métier contenant les compétences nécessaires. Ces outils permettent, entre autres, l'identification et l'évaluation des compétences.

Le tableau ci-dessous présente les outils cités par les répondants (les cadres de la fonction RH).

Les outils de gestion des compétences	Extrait de verbatim
Cartographie de métiers et de compétences	« *Les **cartographies de métiers et de compétences.** [...] On l'enrichit avec les formations, les parcours, les certifications et derrière, on a des outils d'évaluations des compétences et des performances. C'est des entretiens annuels gérés via un outil. On a même un outil qui nous sert d'auto-évaluation*.» (E19, RH, Gen Y)
Fiche de poste	« *Pour chaque métier on a une **fiche de poste** référentiel. [...] destinée à décrire les missions d'un emploi par exemple une fiche de poste pour un développeur informatique. [...] En plus de la partie mission, on a la partie compétence qui est répertorié en deux temps : une partie savoir-faire et une partie savoir-être.* » (E18, RH, Gen Z)
Référentiel métier	« *On a effectivement ce qu'on appelle un **référentiel métier** [...]. Pour chaque métier, on a la compétence adjacente nécessaire que ce soit des compétences techniques, des compétences comportementales, ou des compétences méthodologiques*.» (E16, RH, Gen Y)
Grille de métier	« *Là, on vient de mettre en place justement une **grille pour tous les métiers**. C'est une grille justement avec toutes les compétences que doit avoir le salarié pour son poste [...]. On vient de le mettre en place*.» (E3, RH, Gen X)

Tableau 41 : Outils de gestion des compétences individuelles

Dans le point suivant, nous présenterons les compétences nécessitant une transmission interpersonnelle ou intergénérationnelle.

- ***Identification des compétences transmises ou à transmettre***

L'identification des compétences clés permet aux entreprises de déterminer les compétences qui nécessitent une transmission entre pairs et entre générations. L'étude révèle l'existence de plusieurs compétences nécessitant une transmission. Toutefois, deux types de compétences clés transmissibles sont les plus cités par les répondants : les compétences techniques et les *soft skills*.

Extrait de verbatim
« *C'est plutôt des compétences en terme de savoir être et de savoir faire*.» (E17, RH, Gen X)
« *On va dire à 95%, c'est des compétences techniques pures dans le milieu informatique. C'est ce qui est pour nous, c'est des compétences techniques pures. Après, si on parle de compétences, on ne passe pas du relationnel parce que c'est aussi un aspect relativement*

important.» (E52, transmetteur, Gen X)

« *Alors, pour commencer pour tout ce qui est soft skills, beaucoup au niveau de la communication* » (E43, récepteur, Gen Z)

Pour plusieurs cadres de la fonction RH ayant participé à l'étude qualitative, les compétences qu'il faut préserver et transmettre sont :

- les ***soft skills*** (ex : le travailler ensemble), ces compétences nécessitent une transmission et favorisent la transmission des autres compétences ;
- les **compétences méthodologiques** (notamment, la méthode AGILE ou SCRUM), ces compétences sont propres à la gestion de projet. Elles sont importantes et très en vogue actuellement ;
- les **compétences techniques** fondamentales (ex : les bases de l'informatique), ces compétences sont fondamentales car elles permettent à la nouvelle génération de répondre aux besoins des clients (notamment les plus anciens) et de trouver les solutions aux problèmes soulevés ;
- les **compétences industries**, ces compétences sont liées aux besoins des clients.

Extrait de verbatim

« *On a la connaissance des langages informatiques et évidemment [...]. Certains deviennent obsolètes mais il y a quand même des fondamentaux.[...] Les jeunes générations connaissent les derniers langages. Mais, il faut quand même qu'ils s'approprient un peu l'historique pour pouvoir répondre à nos clients les plus anciens.*» (E6, RH, Gen X)

« *C'est la compétence qui fait partie du pilier du travailler ensemble, stimuler la coopération et l'autonomie. [...] Les soft skills ne peuvent se transmettre que si les gens travaillent ensemble*.» (E9, RH, Gen X)

« *Il y a ce qui est un peu plus lié aux méthodes (par exemple l'agilité). Donc, tout ce qui relève de la méthode AGILE [...] ou alors la technique d'animation de projet*.» (E12, RH, Gen X)

« *Des soft skills effectivement et des compétences qu'on appelle industries. Ca veut dire qu'elles sont des compétences qui sont liées aux besoins des clients avec lesquels on travaille que eux même peuvent être spécialisés dans l'industrie bancaire, dans l'industrie du commerce du détail, dans l'industrie automobile ou aéronautique ou une autre chose comme ça, etc. [...]Donc, ces compétences là sont extrêmement importantes pour aujourd'hui et pour demain.*» (E12, RH, Gen X)

Les ***hard skills*** (les compétences techniques) ont été également citées par plusieurs répondants. Toutefois, les résultats dévoilent un manque de consensus sur ce point en particulier. En effet, certains répondants estiment que ce sont des compétences obsolètes qui nécessitent une mise à jour (*upskilling/reskilling*) plutôt qu'une transmission intergénérationnelle. D'autres estiment que ce sont les nouvelles générations qui doivent transmettre ces compétences aux anciens, notamment les connaissances sur les nouvelles technologies. D'autres encore estiment que certaines compétences techniques (*hard skills*) sont primordiales pour répondre à certaines problématiques et doivent être transmises aux nouvelles générations.

Extrait de verbatim
« *Les hard skills ça évoluent très très rapidement et le fait de les transmettre de génération en génération, je dirai plutôt l'inverse. C'est les jeunes qui transmettent ces hard skills aux plus anciens, les connaissances sur les dernières technologies.* » (E10, RH, Gen X) « *C'est d'être orienté sur les nouvelles technologies qui ont lien avec les demandes du clients [...]. Par exemple : dans l'intelligence artificielle, on a dans les nouvelles générations dans cette partie probablement des gens qui sont beaucoup plus natifs de ce genre d'outils et de concepts que les salariés qui aujourd'hui peuvent avoir se rapprocher des choix de s'entendre dans notre entreprise.»* (E8, RH, Gen X) « *Alors on a des compétences également sur les outils parce qu'on a des outils informatiques [...] Là aussi, quand les anciens vont partir, et bien se sont des outils qu'on va avoir de temps en temps si on avait personne qui maitrise ces outils ca va devenir très problématique. [...] Donc là, on essaye de passer le flambeau entre les anciens qui maîtrisent parfaitement ces outils et les nouveaux qui arrivent.»* (E3, RH, Gen X)

Pour plusieurs transmetteurs de compétences individuelles, les compétences qu'il faut préserver et transmettre sont les compétences techniques. Par exemple : l'architecture du *Sharepoint*, le développement sur *Sharepoint*, etc. Les compétences organisationnelles, managériales, méthodologiques et les *soft skills* sont également des compétences transmises par la majorité des transmetteurs (collaborateurs IT) de notre échantillon. Les résultats dévoilent que le savoir vivre est aussi une compétence à transmettre entre pairs et entre générations.

Extrait de verbatim
« *C'est la gestion du matériel informatique, de la gestion du dépôt du matériel informatique,*

de la gestion du système informatique, des systèmes Windows pour but de leur permettre de réaliser des actes derrières qui serviront le client.» (E46, transmetteur, Gen Y)

« *La manière de travailler, les informations, comment faire les recherches, l'explication et la compréhension des produits et de la technique de recherche et après c'est du travail du rituel, et la compréhension. Il faut comprendre le système comment il fonctionne.»* (E56, transmetteur, Gen X)

« *En fait quand je suis mentor, j'essaye de transférer toutes les compétences possibles que ce soit la culture, les compétences techniques, organisationnelles, managériales et tout. A chaque fois que je mentore quelqu'un je lui transmets des compétences.*» (E50, transmetteur)

« *En gros, je n'ai pas essayé de lui transmettre des compétences techniques mais plutôt des méthodes de travail, des méthodes de résolution de problème, une façon d'envisager un problème.*» (E41, transmetteur, Gen X)

« *Principalement, c'est le savoir vivre ensemble. [...]il y a quelque chose de très important pour moi, c'est l'honnêteté au travail. [...] Dans le cadre de la formation, j'enseigne le cadre SCRUM exactement donc c'est une organisation d'équipe.* » (E47, transmetteur, Gen Y)

Enfin, pour plusieurs récepteurs de compétences individuelles, les compétences qu'ils ont intérêt à acquérir sont les *soft skills* (ou encore les compétences relationnelles), techniques, managériales et organisationnelles (notamment, la culture de l'entreprise).

Extrait de verbatim

« *C'était une partie de l'informatique que je n'avais jamais exploré et du coup, j'étais amenée forcément à monter en compétence de suite parce que je suis partie de zéro et aussi j'ai acquis des compétences sur la façon dont une grosse entreprise s'organise, comment un projet se passe au sein d'une grande entreprise comment répondre aux besoins des clients.»* (E26, récepteur, Gen Z)

« *C'était l'utilisation d'un Framework que je ne connaissais pas. Donc, c'est essentiellement des nouvelles compétences techniques ou alors des compétences liées au projet. Par exemple : des procédures de mise en production ou la validation d'un code, ou même des méthodes un petit peu de management ou de logistique au sein du projet au fait*» (E36, récepteur, Gen Y)

« *Vu qu'avant, je n'ai jamais travaillé dans une entreprise, c'est ma première expérience professionnelle. On va dire que c'est un langage un peu différent. En entreprise, on se dit bonjour monsieur, bonjour madame, des choses comme ça. Et Ah, bah oui, savoir adapter*

son langage en fonction de personne qu'on a en face. Bien sûr avec des patrons, des directeurs, on parle différemment que si on parle avec des collègues. Donc, savoir un peu plus s'adapter un peu plus, voilà.» (E35, récepteur, Gen Z)

Le tableau ci-dessous présente les compétences individuelles transmissibles les plus citées par les répondants.

Les répondants	Les compétences individuelles transmissibles
Cadres de la fonction RH	Savoir-faire, savoir-faire technique, savoir-être (travailler ensemble, stimuler la coopération et l'autonomie, capacité de gérer son stress, capacité de communiquer avec les gens, prise de parole en public, etc.), compétences méthodologiques.
Transmetteurs	Compétences techniques, organisationnelles, managériales, méthodologiques, savoir vivre.
Récepteurs	*Soft skills*, les compétences techniques, managériales et organisationnelles (culture de l'entreprise).

Tableau 42 : Les compétences individuelles transmissibles

Pour conclure, nous soulignons que la gestion des compétences est prise au sérieux dans les entreprises du secteur du numérique. Elle permet d'identifier les compétences nécessaires au développement des collaborateurs pour la progression des entreprises, notamment à l'instar des évolutions technologiques et transformations numériques. De plus, elle permet de préserver les compétences techniques fondamentales nécessaires au fonctionnement de l'entreprise et à son engagement vis-à-vis de ses clients. En ce sens, plusieurs compétences individuelles sont transmissibles de génération en génération.

Dans le point suivant, nous aborderons la gestion des générations dans le secteur du numérique.

b. La gestion des générations

Les résultats de l'étude qualitative dévoilent que la gestion des générations est présente dans plusieurs entreprises de notre échantillon. En effet, à travers l'accord intergénérationnel négocié et signé par ces entreprises, ces dernières s'engagent pour accompagner les anciennes générations (les plus âgés) autant que les nouvelles (les jeunes). L'accompagnement des salariés prend plusieurs formes : les formations préretraite, le mentoring ou la préparation à la retraite (anticipation, identification des compétences clés,

transmission des compétences, etc.). D'ailleurs, dans une entreprise, l'accord intergénérationnel est signé dans le cadre d'un contrat de génération. Ce dernier est mis en place pour promouvoir la transmission intergénérationnelle des compétences et maintenir dans l'emploi des collaborateurs plus âgés.

Extrait de verbatim
« *On a ce qu'on appelle un accord intergénérationnel. Et ca c'est quelque chose qu'on a depuis des années.»* (E6, RH, Gen X) « *On a un contrat de génération qui existe depuis quelques années chez nous. [...] Donc, ce que nous on fait dès qu'un collaborateur arrive de moins de 25 ans de le faire tutorer par un salarié qui a plus de 40 ans chez nous. [...] Ils doivent se rencontrer et puis, ils vont définir entre eux ce transfert de compétences qui peut se faire*.» (E4, RH, Gen Y)

Par ailleurs, les cadres de la fonction RH soulignent que la relation entre les différentes générations est assez bonne dans l'ensemble. En revanche, la différence d'âge, d'expérience et de comportement entre les collaborateurs peut engendrer un sentiment de frustration et de malaise chez quelques uns.

Extrait de verbatim
« *Ils sont plutôt fluides parce que quelque part, c'est vrai qu'on a de tout. On a des sortis d'école, d'ingénieur : des 25 ou 27 ans. Donc, c'est vraiment des tous jeunes et puis, on va jusqu'à 66 ans pour ceux qui finissent leur carrière chez nous.* » (E6, RH, Gen X)

Dans le point suivant, nous discuterons de la politique de la gestion des âges.

- ***La politique de gestion des âges***

L'analyse des propos des répondants souligne que malgré le fait que plusieurs entreprises de notre échantillon signent des accords intergénérationnels, elles ne disposent pas toutes d'une politique de gestion des âges ou de générations en tant que telle.

Extrait de verbatim
« *Globalement, on n'a pas une politique de gestion des générations. On a un accord intergénérationnel dans lequel justement on fixe le cadre ou en tout cas, on formalise le fait que ces échanges entre générations.* » (E1, RH, Gen X)

En effet, (65 %) des répondants (cadres de la fonction RH) déclarent avoir une politique de gestion des âges ou des générations. Alors que (35 %) d'autres eux soulignent

qu'ils n'en disposent pas. Le tableau ci-dessous présente les fréquences et les pourcentages des répondants.

	Oui	Non	Total
Fréquence sur 20 répondants	13	7	20
Pourcentage des répondants (%)	65 %	35 %	100 %

Tableau 43 : Présence de la politique de gestion des âges ou des générations

Dans cette perspective, la politique de gestion des âges ou des générations préoccupe la majorité des cadres de la fonction RH interrogés. L'une des entreprises de notre échantillon la considère comme une priorité et un atout majeur en termes d'innovation. En effet, certains déclarent avoir des dispositifs d'accompagnement des collaborateurs quel que soit leur âge. En d'autres termes, ils disposent des dispositifs pour les plus jeunes, les intermédiaires et les plus âgés.

Extrait de verbatim
« *Sur les jeunes, ça va être effectivement du mentorat pour les accompagner et les aider à s'intégrer dans le monde de l'entreprise. Quand on va être sur des populations entre 40 et 45 ans, on va avoir les entretiens en milieu de carrière. Sur la population plus senior, on a des dispositifs pour justement leur permettre soit de s'arrêter plus tôt, soit au contraire de pouvoir avoir du temps partiel pour parce qu'ils sont en fin de carrières*. » (E6, RH, Gen X)

Les dispositifs cités par les répondants sont :

- le mentorat et le pilotage des plus jeunes. Cela favorise l'accompagnement des plus jeunes, les aide à évoluer et à monter en compétence ;
- les entretiens en milieu de carrière ;
- le bilan de fin de carrière ;
- l'aménagement en fin de carrière ou encore une préparation à la retraite. Cela permet aux seniors de partir en retraite, en retraite anticipée ou d'avoir un temps de travail partiel. Cette préparation à la retraite comprend aussi la transmission des compétences « *particulières* » aux plus jeunes avant de partir ;
- la formation préretraite permettant aux seniors d'avoir plus d'informations sur le plan légal et par rapport au système de prévoyance ;
- les formations destinées aux managers (ex : les générations, la retraite). Celles-ci leur permettent d'avoir plus d'éclaircissement sur ces sujets et gérer au mieux leur équipe.

Extrait de verbatim
« *On a une politique aussi d'accompagnement des plus seniors, que ce soit le bilan de fin de carrière, que ce soit leur permettre de commencer leur départ à la retraite. On a des mesures incitatives pour piloter un peu ces seniors sous leur règne de piloter les collaborateurs les plus juniors pour les aider à évoluer*.» (E10, RH, Gen X) « *On a des plans pour les personnes qui souhaitent partir avant la retraite donc ils partent en préretraite. Ce qu'on appelle nous TPS : Temps partiel seniors [...]. On a aussi ce qu'on appelle le temps libéré. [...] Cette politique permet de pouvoir alimenter l'entreprise de nouvelles personnes avec des compétences du coup différentes et donc, comme la plupart de ces personnes restent quand même un petit peu dans l'entreprise donc ce qui permet de pouvoir transmettre son savoir avant de partir.* » (E3, RH, Gen X)

D'autres répondants déclarent qu'ils disposent des outils de gestion d'âge et d'ancienneté. D'autres encore soulignent que toutes les nouvelles recrues âgées de moins de 25 ans sont accompagnées par des tuteurs volontaires.

Extrait de verbatim
« *On a des outils de gestion pour savoir l'ancienneté, l'âge. On a aussi le bilan social qu'on fait tous les ans qui nous permet d'avoir des données et des statistiques sur l'ancienneté et l'âge des collaborateurs, etc. Donc ça c'est vraiment notre outil de suivi*.» (E18, RH, Gen Z) « *Dès qu'un collaborateur arrive chez nous et qui a moins de 25 ans donc, il est dans la cible. On prend attache avec les salariés tuteurs qui se sont portés volontaires. Auparavant, on fait des compagnies de recrutement pour les salariés qui se sont portés volontaires comme tuteurs.*» (E10, RH, Gen X)

Dans le point suivant, nous discuterons des accords intergénérationnels signés par les entreprises.

- ***Accord intergénérationnel***

L'analyse des données secondaires dévoile que l'accord intergénérationnel représente un engagement de l'entreprise auprès de ses collaborateurs. Il s'agit de la mise en place d'un ensemble de dispositifs permettant de répondre aux besoins de toutes les générations présentes au sein de l'entreprise. En effet, cet accord favorise la promotion de la transmission des savoirs et des savoir-faire, notamment le tutorat en favorisant les coopérations et les échanges entre les collaborateurs. Il privilégie l'entraide intergénérationnelle permettant de

valoriser tous les collaborateurs et de soutenir leur développement tout au long de leur parcours.

L'accord s'applique à tous les collaborateurs de l'entreprise, quel que soit leur âge (jeune ou âgé) ou leur statut (fonctionnaires, contractuels, etc.). Il comprend un ensemble de points essentiels que nous citons ci-après :

- les **engagements en faveur de la formation et de l'insertion durable des jeunes dans l'emploi.** Ce point comprend plusieurs éléments concernant les jeunes recrues (y compris les alternants et les stagiaires). Nous citons à titre d'exemple la sélection des tuteurs formés et reconnus ou d'un salarié faisant référence, la formation ou l'entretien de suivi.
- les **engagements en faveur de l'emploi des seniors**. Ce point comprend plusieurs éléments concernant les seniors. Nous citons à titre d'exemple la validation des acquis de l'expérience, l'organisation et l'amélioration des conditions de travail, le développement des compétences ou l'accès à la formation.
- la **transmission des savoirs et le partage d'expériences**, notamment entre les générations. Ce point souligne l'importance de la mixité des générations et de la transmission des savoirs, notamment aux débutants pour leur permettre de progresser. Plusieurs éléments sont mis en exergue pour organiser la transmission intergénérationnelle des compétences, à savoir : les acteurs de la transmission (collaborateurs, managers et responsables RH) et les actions de transmission (collective, individuelle, formelle, informelle, etc.).
- la **prise en compte de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes**. Ce point souligne l'importante d'atteindre les objectifs relatifs à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes sur plusieurs niveaux. Nous citons à titre d'exemple le recrutement des femmes dans les filières techniques et scientifiques.
- la **lutte contre la discrimination**. Ce point souligne l'importance de la promotion de la diversité et la lutte contre les discriminations au travail. A ce titre, plusieurs formations sont mises en place, par exemple le programme de formation sur les stéréotypes.
- la **mise en œuvre et le suivi de l'accord**. Ce point souligne les différents dispositifs relatifs à la communication et du suivi de la mise en place de l'accord. Nous citons à titre d'exemple le bilan annuel global de l'application de l'accord.
- les formalités de dépôt, la durée de l'accord et les modalités de révision.

Par ailleurs, les résultats de l'étude qualitative révèlent que la majorité des répondants de notre échantillon signent des accords intergénérationnels même si leur entreprise ne dispose pas de politique de gestion des âges ou des générations. En effet, (65 %) des répondants (cadres de la fonction RH) signent des accords intergénérationnels. Alors que (35 %) d'autres eux n'en négocient pas. Le tableau ci-dessous présente les fréquences et les pourcentages des répondants.

	Oui	**Non**	**Total**
Fréquence sur 20 répondants	13	7	20
Pourcentage des répondants (%)	65 %	35 %	100 %

Tableau 44 : Signature des accords intergénérationnels

Dans cette perspective, la négociation et la signature des accords intergénérationnels sont réalisées par la majorité des répondants. En effet, il s'agit d'un accord issu des obligations de la loi sur les contrats de générations.

Extrait de verbatim
« *On a un accord intergénérationnel qui a été négocié avec nos organisations syndicales pour lequel effectivement on a des engagements qui sont pris à la fois sur nos populations juniors et sur nos populations seniors en terme d'accompagnement.* » (E2, RH, Gen Y) « *On a un accord intergénérationnel qui est issu des obligations de la loi sur les contrats de générations.»* (E1, RH, Gen X)

Dans la continuité, certains répondants (cadres de la fonction RH) déclarent avoir signé au moins un contrat de génération. Ce dernier engage les entreprises à recruter des collaborateurs seniors, à maintenir les plus âgés dans l'emploi et à promouvoir le tutorat et l'échange intergénérationnel.

Extrait de verbatim
« *On a d'ailleurs mis en place, il y a 3 ans, un contrat de génération. IL n'existe plus maintenant mais on l'avait mis en place aussi. Le but est de transmettre les compétences entre les générations.* » (E13, RH, Gen Y) « *On a un contrat de génération qui existe depuis quelques années. Donc, on s'engage déjà à recruter des collaborateurs, de maintenir dans l'emploi des collaborateurs âgés de plus de 40 ans et de faire un échange, justement faire du tutorat entre un jeune et un salarié plus*

âgé.» (E4, RH, Gen Y)

Dans le point suivant, nous discuterons de la gestion des équipes intergénérationnelles.

- ***La gestion des équipes intergénérationnelles***

L'étude révèle qu'il n'y a pas une gestion particulière des équipes ou des groupes comprenant des personnes de différents âges. Les équipes constituées sont gérées par un manager. Ce dernier accueille et intègre de nouvelles personnes dans son équipe. Il assure la bonne gestion de l'équipe (hétérogène). En cas de conflits majeurs, intergénérationnels en particulier, les responsables RH organisent des entretiens individuels afin d'identifier les problèmes et de proposer des solutions.

Extrait de verbatim
« *On considère que les équipes, elles sont mixtes et la diversité ça va aussi pour l'intergénérationnel.* » (E8, RH, Gen X) « *Non, non. Il n'y a pas de gestion spécifique*.» (E3, RH, Gen X)

De plus, certains répondants estiment que le manager d'équipe est le responsable du bon fonctionnement de son équipe intergénérationnelle, de la constitution des binômes (jeune-âgé) et du développement des compétences de ses collaborateurs. Ils ajoutent qu'à ce niveau, les responsables RH pilotent le manager et lui proposent des formations pour faciliter sa tâche.

Extrait de verbatim
« *Le manager pour lui, il va mettre en binôme les personnes. Nous nos équipes sont intergénérationnelles [...].Donc le rôle des managers est de faire attention effectivement mais c'est la fonction du management. Dans la fonction du management, il faut prendre en compte ceci*.» (E8, RH, Gen X) « *Donc, du coup on incite nos managers effectivement à s'orienter vers ces populations là et du coup à développer des compétences pour comprendre aussi ces générations là*.» (E2, RH, Gen Y)

Parmi les formations proposées aux managers d'équipe et citées par les répondants, il y a la génération Z et le management intergénérationnel. Généralement, ces formations sont proposées par des consultants externes.

Extrait de verbatim
« *Côté RH, c'est la formation qui prend le relai sur former les managers [...]. Par exemple, on a une formation qui est ouverte à tous, qui vient d'être lancé ce matin sur la génération Z.*» (E15, RH, Gen Y) « *On avait des consultants qui venaient nous proposer des formations sur le management intergénérationnel, ce qui n'est pas un problème pour nous*. » (E1, RH, Gen X)

Pour conclure, nous soulignons que la gestion des générations est présente dans plusieurs entreprises du secteur du numérique. De plus, la signature d'un accord intergénérationnel dans le cadre d'un contrat de génération incite les entreprises à promouvoir la transmission des compétences, à encourager les coopérations intergénérationnelles et à accompagner les anciennes et nouvelles générations.

Dans le point suivant, nous exposerons les pratiques de GRH orientées vers la transmission des compétences.

3.2.2.4.2. Pratiques de GRH orientées vers la transmission des compétences

Les pratiques de GRH (Gestion des Ressources Humaines) qui favorisent la transmission des compétences dans le secteur du numérique diffèrent d'une entreprise à une autre. Sur le logiciel N'Vivo, nous avons effectué un encodage des codes pour extraire les pratiques de GRH orientées vers la transmission des compétences.

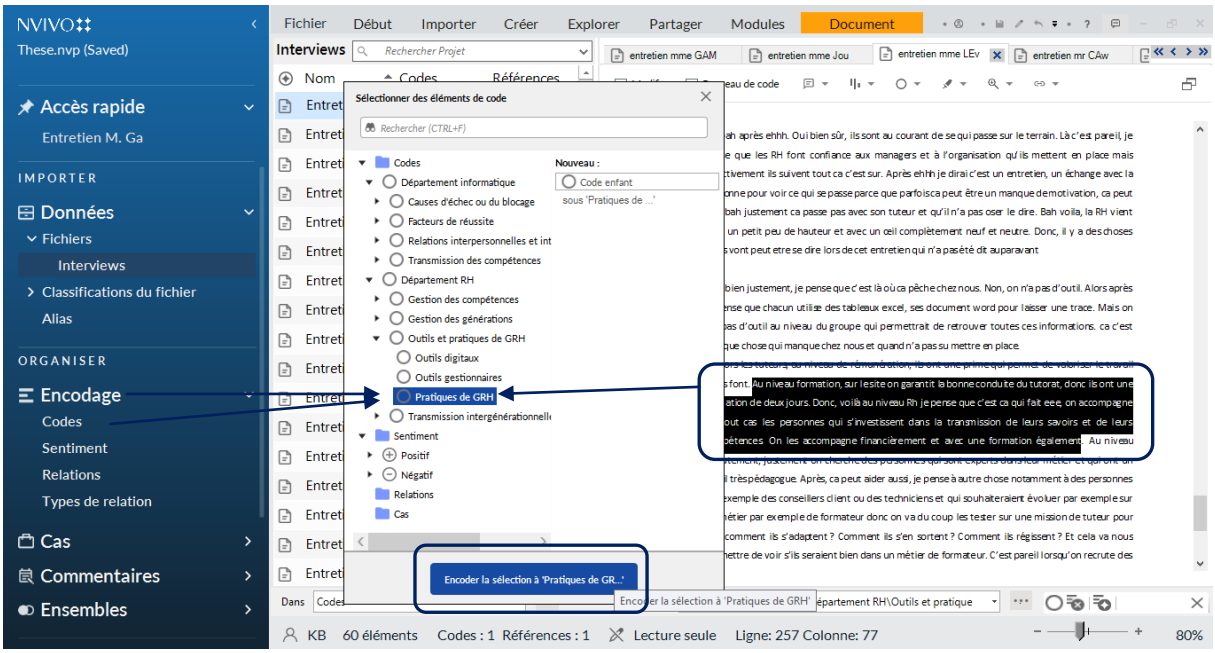


Figure 16 : Illustration d'encodage automatique des codes sur le logiciel N'Vivo

Les résultats de l'étude qualitative ont permis d'identifier plusieurs pratiques de GRH. Il s'agit de ce qui suit :

- ***La qualité de la procédure du recrutement***

L'analyse des entretiens semi-directifs dévoile que plusieurs entreprises donnent beaucoup d'importance à la procédure du recrutement : de l'entretien de sélection des candidats jusqu'à l'intégration des nouvelles recrues, qu'elles soient sous un contrat à durée indéterminée ou sous d'autres types de contrats (alternance, stage, etc.).

Extrait de verbatim
« C*e qu'on va aller rechercher en particulier bien sûr, un certain nombre d'expertises et de compétences clés qui sont déclarées mais qui sont vérifiées avec le manager et le deuxième point, c'est le potentiel d'évolution et s'assurer que la personne est en capacité d'apprendre et de changer tout au long de la vie.* » (E1, RH, Gen X)

En effet, il s'avère que les responsables du recrutement sont sélectifs dans le secteur du numérique et cherchent les profils qui disposent des compétences techniques et des *soft skills*. Ils cherchent des candidats experts dans leur métier et très pédagogues également. Il est également important dans ces entreprises d'avoir la capacité d'apprendre tout au long de sa vie. En effet, l'évolution technologique ainsi que les changements sociaux et économiques que connaissent les entreprises du secteur du numérique nécessitent une adaptation des collaborateurs à ces changements et un potentiel d'évolution.

Extrait de verbatim
« *Au niveau recrutement, justement on cherche des personnes qui sont experts dans leur métier et qui ont un profil très pédagogue.* » (E3, RH, Gen X) « *C'est le potentiel d'évolution et s'assurer que la personne est en capacité d'apprendre et de changer tout au long de la vie. Donc, on ne recrute pas pour un poste. On recrute un potentiel d'évolution au sein du groupe*.» (E1, RH, Gen X)

La sélection des candidats concerne également les stagiaires et les alternants. Potentiellement, il s'agit des futurs lauréats, voire des futurs collaborateurs (avec un CDI). C'est pour cette raison que certaines entreprises construisent des partenariats avec des écoles pour recruter cette catégorie de candidats. Cette démarche est précédée par une analyse de besoin.

Extrait de verbatim
« *Au niveau du recrutement, on va analyser le besoin toujours à un moment donné. Si l'équipe est très stable depuis très longtemps. C'est là où va se permettre de prendre plus de risque.* » (E15, RH, Gen Y) « *Il y a quand même de très grands efforts du recrutement sur ça du coup, on construit des partenariats avec des écoles pour recruter les populations d'alternants en fait que demain, on va transformer en jeunes diplômés.»* (E2, RH, Gen Y)

Par ailleurs, certains répondants soulignent que la transmission des compétences se déroule dès l'intégration à travers des systèmes de parrainage et de tutorat. De ce fait, la qualité de la procédure du recrutement peut impacter la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *En terme de recrutement, pour nous l'intégration des salariés fait partie aussi du processus du recrutement. Donc, le fait d'avoir des systèmes de parrainage et du tutorat. c'est aussi une manière de recruter plus efficacement et peut faciliter la transmission des compétences*.» (E18, RH, Gen Z)

- ***La planification et l'organisation des formations***

L'analyse des données collectées montre que la formation est très importante au sein des entreprises du secteur du numérique. Elle représente un moyen facilitateur de la transmission des compétences entre les collaborateurs, quelle que soit sa forme. A noter que, globalement, la formation reste un enjeu majeur dans l'entreprise malgré que, dans certaines entreprises du secteur du numérique, l'apprentissage individuel, par le biais des formations virtuelles en particulier, ne nécessite pas de planification particulière car les outils proposés permettent l'accès à tout moment et de n'importe où dans le monde. En effet, certaines entreprises développent de nouvelles expériences d'apprentissage innovantes, combinant ainsi l'humain et le digital. Elles accompagnent leurs collaborateurs dans leur évolution professionnelle en leur offrant des dispositifs et des supports pédagogiques très variés. Nous citons à titre d'exemple : systèmes de tutorat/ mentorat/ *coaching*, programmes virtuels et en présentiel, réseaux sociaux d'entreprise, centres d'expertise, vidéos et manuels en ligne, plateformes collaboratives. Ces supports se doivent de proposer des contenus intéressants permettant à l'ensemble des collaborateurs, quel que soit leur âge, de se doter de nouvelles compétences (techniques, technologiques, gestionnaires, analytiques et comportementales) utiles aux changements de l'écosystème.

Extrait de verbatim
« *On forme les personnes là qui souhaitent justement transmettre leurs compétences. Elles sont aussi formées en tant que formateurs sur deux sujets : comment concevoir un module de formation, donc tout ce qui est technique, et sur l'aspect pédagogique et la communication.*» (E4, RH, Gen Y).

L'organisation des formations comprend également la formation des formateurs et des tuteurs : les personnes qui vont transmettre leurs compétences au sein de l'entreprise. En effet, les entreprises proposent plusieurs opportunités d'engagement pour que chaque collaborateur puisse contribuer selon ses expériences, ses compétences et ses expertises en proposant et animant des formations, des ateliers, des sessions (ou autres) en interne (ex : *boosters* de compétences, *hackathons*, ateliers de co-créations), sur des sujets variés (ex : *soft skills*, technologies émergeantes, digital). La majorité des entreprises de notre échantillon propose des formations à cette population pour qu'elle soit apte à accompagner des personnes de différents âges et dans différentes situations. Selon certains répondants, ces formations peuvent soutenir la qualité des formations proposées aux collaborateurs et de la transmission des compétences. Ainsi, les formateurs bénéficient d'une formation et d'un financement en contre partie de leur mission.

Extrait de verbatim
« S*ur le site, on garantit la bonne conduite du tutorat. Donc, ils ont une formation de deux jours. Donc, voilà au niveau RH, [...] on accompagne en tout cas les personnes qui s'investissent dans la transmission de leurs savoirs et de leurs compétences. On les accompagne financièrement et avec une formation également.»* (E3, RH, Gen X)

En effet, les résultats révèlent que les entreprises portent beaucoup d'intérêt à la formation des tuteurs et des formateurs. Les sujets varient selon la situation et le besoin, toutefois, la majorité des entreprises proposent des formations sur la conception des modules de formations, la communication et la pédagogie. Certains répondants soulignent qu'ils peuvent reformer les formateurs, si besoin.

Extrait de verbatim
« *On forme ces personnes là qui souhaitent justement transmettre leurs compétences. [...] Ils ont formées sur comment concevoir un module de formation Donc, tout ce qui est techniques et sont formées en tant que formateurs sur l'aspect pédagogique et communication. Et on verra dans le retour de satisfaction de la formation si le groupe nous dit la formation n'a pas*

était satisfaisante pour une telle ou telle raison donc, on peut revoir si on va reformer nos formateurs.» (E4, RH, Gen Y)

Par ailleurs, nous retenons que la majorité des entreprises de notre échantillon donne une importance particulière au système de badges et aux certifications (internes et externes). Ces entreprises estiment que ceux-ci représentent un gage de qualité pour les clients et une valeur ajoutée pour les collaborateurs. Les certifications internes constituent un processus interne d'évaluation par les pairs. Elles permettent d'évaluer les compétences acquises, le tutorat et le partage des connaissances. Ce processus interne a trois objectifs principaux :

- la création des communautés professionnelles réunies et reconnues à travers le partage et la transmission des connaissances et des compétences,
- la garantie d'une évolution régulière des connaissances et des compétences permettant de répondre aux besoins des collaborateurs et aux exigences des clients,
- l'attribution d'un avantage concurrentiel aux collaborateurs (en assurant leur employabilité) et aux entreprises.

Extrait de verbatim

«Donc aujourd'hui, on va avoir principalement le plan de formation qui va se faire effectivement annuellement et en plus, ça se gère plutôt au niveau mondial où là ça va être tout le système de certifications et de badges qui vont être décidé par rapport à l'évolution de l'entreprise sur le marché de l'informatique.» (E2, RH, Gen Y).

Enfin, nous rappelons que la planification et l'organisation des formations se font en amont. En effet, une fois que le besoin en formation est identifié (généralement lors des entretiens annuels) et validé par le manager, les responsables RH procèdent à la planification des formations.

Extrait de verbatim

« *Il faut bien penser à organiser et planifier des formations. Sur les formations, on va demander aux personnes lors des entretiens annuels sur quoi ils veulent perfectionner et si le manger est d'accord on va organiser des formations*.» (E13, RH, Gen Y)

- ***Le déploiement d'une politique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences***

Les résultats de l'étude qualitative montrent que la majorité des entreprises de notre échantillon déploie une politique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

Cette pratique de GRH permet l'identification des compétences individuelles nécessitant une préservation et une transmission entre générations ou entre pairs. De plus, elle permet d'avoir une vision plus large sur les ressources immatérielles existantes, notamment les compétences à développer ou à acquérir.

Extrait de verbatim
«*La dimension collective est d'intégrer l'ensemble des salariés pour regarder leur développement de compétences et les prévisions d'évolution potentielle à moyen terme. La deuxième chose, c'est de pouvoir, au travers de ce regard collectif, s'assurer que nous avons les ressources internes ou externes existantes pour réaliser nos activités et le troisième point, c'est de s'informatiser des plans d'action qui vont toucher à des mesures d'accompagnement, à tout ce qui va toucher à l'évolution des individus, des aspects formations*» (E1, RH, Gen X).

La GPEC est une pratique qui joue un rôle majeur dans la procédure de la transmission des compétences. Cela apparaît dans l'identification des compétences à préserver, à transmettre et à développer.

Extrait de verbatim
«*On repart sur la GPEC et que les métiers sont pour certains en décroissance et ce n'est pas parce qu'ils sont en décroissance qu'on ne recrute pas. Mais puisqu'on est sur du long terme, on peut se dire que face à cette population en quoi elle peut évoluer, en quoi elle peut se former et quelle est capacité d'adaptation pour se transformer puisque son métier va évoluer et qui peut aller vers un métier qui n'existe pas aujourd'hui*.» (E1, RH, Gen X)

- ***La gestion des âges et des générations***

Cette pratique de GRH est présente dans plusieurs entreprises de notre échantillon. En effet, plusieurs entreprises estiment que l'aspect intergénérationnel et la gestion des générations sont aussi importants que d'autres pratiques de GRH.

Extrait de verbatim
« *[…] On est sur un accord intergénérationnel dans lequel on a ces trois focus là qui sont : l'insertion des jeunes dans l'emploi, une politique d'emploi des seniors et politique d'aménagement en fin de carrière et puis le troisième pilier de cet accord : c'est la transmission des savoirs et des compétences. »* (E1, RH, Gen X).

Nous retenons de ce propos que la gestion des générations se fonde pour ce répondant sur un accord intergénérationnel permettant l'insertion des jeunes ainsi que le maintien des plus âgés dans l'emploi. De plus, la gestion de carrière favorise la transmission intergénérationnelle des compétences, notamment des savoirs et des savoir-faire.

Extrait de verbatim
« On a un accord intergénérationnel dans lequel justement on fixe le cadre ou en tout cas on formalise le fait que ces échanges entre générations bah se sont un état de fait dans notre entreprise. » (E1, RH, Gen X).

Au-delà de l'accord intergénérationnel négocié et signé par certaines entreprises de notre échantillon, certains répondants notent que pour la gestion des âges, ils se fondent sur les pyramides des âges. Cela leur permet d'anticiper le départ des plus âgés en retraite, de repérer les compétences clés nécessitant une préservation et d'organiser la transmission des compétences vers les plus jeunes.

Extrait de verbatim
« *On fait avec tout ce qui est des pyramides des âges, des choses comme ça. On sait à quel moment ils en sont de leur carrière du coup d'anticiper leur évolution, leur possible départ. Donc, c'est plutôt des gestions des pyramides des âges pour moi*.» (E6, RH, Gen X)

- ***La gestion des carrières***

La gestion des carrières, en tant que telle, représente l'une des pratiques de GRH qui ressort le moins dans nos résultats. En revanche, ces derniers montrent que cette pratique représente un pilier du processus de la transmission des compétences car elle permet d'anticiper le départ de certains collaborateurs ou de repenser leur fin de carrière (ex : organiser le travail et le temps du travail). D'ailleurs, les accords intergénérationnels signés par la majorité des entreprises de notre échantillon proposent des mesures en faveur de l'accompagnement des collaborateurs en milieu ou fin de carrière, de l'insertion des jeunes et de la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
«*Pour moi ce qui permet la transmission des compétences sont les dispositifs de carrières et le plan de succession. Sur les principaux postes dans l'entreprise ça permet quand même d'anticiper et de former plusieurs niveaux de successeurs.*» (E6, RH, Gen X)

Dans cette perspective, certaines entreprises mettent à disposition de leurs collaborateurs des acteurs qui vont encadrer cette démarche. Il s'agit des managers et des responsables RH. Ces deux acteurs, au vu de leur proximité avec les collaborateurs, les accompagnent et suivent leur évolution de carrière. Par ailleurs, l'un des répondants a souligné, que dans son entreprise, il est mis à disposition des collaborateurs des personnes qu'ils appellent « *les carrières managers* ». Ces derniers jouent le rôle d'un *coach* qui va accompagner le collaborateur, le coacher et l'aider à se développer sur le niveau personnel et professionnel.

Extrait de verbatim
« *On a mis en place ce qu'on appelle les carrières managers. C'est-à-dire que la personne qui va venir, elle ne va pas avoir par exemple que son chef de projet comme interlocuteur, mais il va avoir ce qu'on appelle un coach au sein de l'entreprise qui va l'aider à évoluer*. » (E11, RH, Gen Y) « *Donc, chez nous, il y a des chargés de RH qui suivent en plus grande proximité un périmètre de collaborateur et ils ont en charge en binôme avec le manager d'accompagner la carrière de ces collaborateurs*.» (E12, RH, Gen X)

Par ailleurs, certaines entreprises proposent des parcours types. En effet, le collaborateur peut exprimer son envie et son besoin d'évoluer aux responsables RH. Ainsi, ces derniers le mettent en contact avec la personne qui occupe l'éventuel nouveau poste pour profiter de son expérience et pour acquérir les compétences nécessaires pour ses nouvelles missions.

Extrait de verbatim
« *Donc, on prévoit dans un deuxième temps de proposer des parcours types. Donc, le collaborateur pourra dire bah voilà moi, je suis là en chargé d'études junior et j'aimerai devenir un consultant MOA senior, [...] Alors, nous ce qu'on peut proposer aussi c'est du souhait de devenir consultant MOA senior, je peux te mettre en relation avec un tel qui occupe justement cette fonction, qu'il va pourvoir te parler de son expérience.*» (E12, RH, Gen X)

- ***L'intégration du système des récompenses***

L'analyse des données collectées montre que la politique de la rémunération, ou la rémunération en tant que telle, n'est pas un élément clé pour la réussite de la transmission des compétences. Cela est dû, selon la majorité des répondants, au principe selon lequel la

transmission des compétences doit rester volontaire et spontanée. Néanmoins, certains soulignent l'importance de la politique salariale dans la valorisation de la transmission des compétences. Ils estiment que les primes octroyées aux tuteurs, précisément, valorisent leur travail.

Extrait de verbatim
«La politique salariale serait importante, si aujourd'hui on était capable de faire des rewarding des gens qui transmettent leurs compétences aux autres de manière spontanée en mode peer to peer, etc. Ce serait un vrai signe […], ça montrerait un signe fort et encourageant en peer to peer.» (E7, RH, Gen X) « *Alors les tuteurs, au niveau de rémunération, ils ont une prime qui permet de valoriser le travail qu'ils font.* » (E3, RH, Gen X) « *Les tuteurs, […] On leur donne des primes pour qu'ils organisent les tutorats.* » (E20, RH, Gen X)

Dans le même ordre d'idées, notons que la prime octroyée aux tuteurs qui accompagnent les stagiaires et les alternants varient entre 300 et 400 euros (selon les entreprises de notre échantillon), dans le but de valoriser l'accompagnement et l'engagement des tuteurs. Exceptionnellement, ces derniers peuvent recevoir 50 euros supplémentaires s'ils accompagnent deux tutorés.

Extrait de verbatim
« *Sur la rémunération, […] les tuteurs ils bénéficient d'une prime fixée à 400 euros par an et s'ils accompagnent deux, ce qu'est très très rare chez nous, parce que le maximum d'accompagnement des alternants ou des stagiaires est fixé à deux au niveau du groupe, ils ont 50 euros supplémentaires*.» (E1, RH, Gen X) « *Au niveau de la rémunération oui. Il y a des primes données aux tuteurs, prime de tutorat je crois c'est 300 euros annuel, ca c'est mis en place pour effectivement valoriser l'accompagnement et pour valoriser le fait que ça nécessite un engagement, que ça nécessite du temps.* (E9, RH, Gen X)

D'autres répondants soulignent qu'ils ne donnent pas de primes pour des missions de tutorat. Toutefois, s'ils ont la possibilité d'accorder des augmentations, la priorité sera à des « *type peoples* » sélectionnés.

Extrait de verbatim
« *Donc, lorsqu'on a une enveloppe d'augmentation et qu'il faut être sélectif, la sélection se*

fait d'abord sur les types people en priorité. Maintenant, ce n'est pas possible de mettre ce système de prime ou de rémunération sur ce type de sujet et pour l'instant ce n'est pas généralisé du tout.» (E12, RH, Gen X)

Enfin, plusieurs entreprises du secteur du numérique valorisent le travail du formateur interne (et du tuteur) et proposent des récompenses. Ces récompenses peuvent avoir plusieurs formes : des primes ou des avantages sociaux.

- ***L'accès à des avantages sociaux***

Cette pratique de GRH est très peu abordée par les cadres de la fonction RH. En revanche, elle est mise en valeur dans l'accord intergénérationnel signé par l'une des entreprises de notre échantillon. Elle permet de valoriser les différences intergénérationnelles.

Extrait de verbatim
« *Aujourd'hui, on a notre accord intergénérationnel qui place des avantages sociaux pour certains salariés qui vont effectivement à mon sens valoriser plus les différences intergénérationnelles.* » (E2, RH, Gen Y)

Pour conclure, nous présentons dans le tableau ci-dessous les pratiques de GRH favorisant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique en France.

Les pratiques de GRH
- La qualité de la procédure du recrutement - La planification et l'organisation des formations - Le déploiement d'une politique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences - La gestion des âges et des générations - La gestion des carrières - L'intégration du système des récompenses - L'accès à des avantages sociaux

Tableau 45 : Les différentes pratiques de GRH favorisant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Dans le point suivant, nous présenterons les outils mis au service du partage et de la transmission des compétences.

3.2.2.5. Les différents outils mis au service du partage et de la transmission des compétences

L'analyse des résultats de cette étude qualitative permet d'identifier un ensemble d'outils (gestionnaires et digitaux) mis au service de la transmission intergénérationnelle des compétences et de son renforcement dans les entreprises du secteur du numérique. Sur logiciel N'Vivo, nous avons créé des requêtes d'encodage pour l'analyse des outils mis au service de la transmission des compétences et son renouvèlement. Les figures ci-dessous présentent un exemple des analyses effectuées et des résultats obtenus.

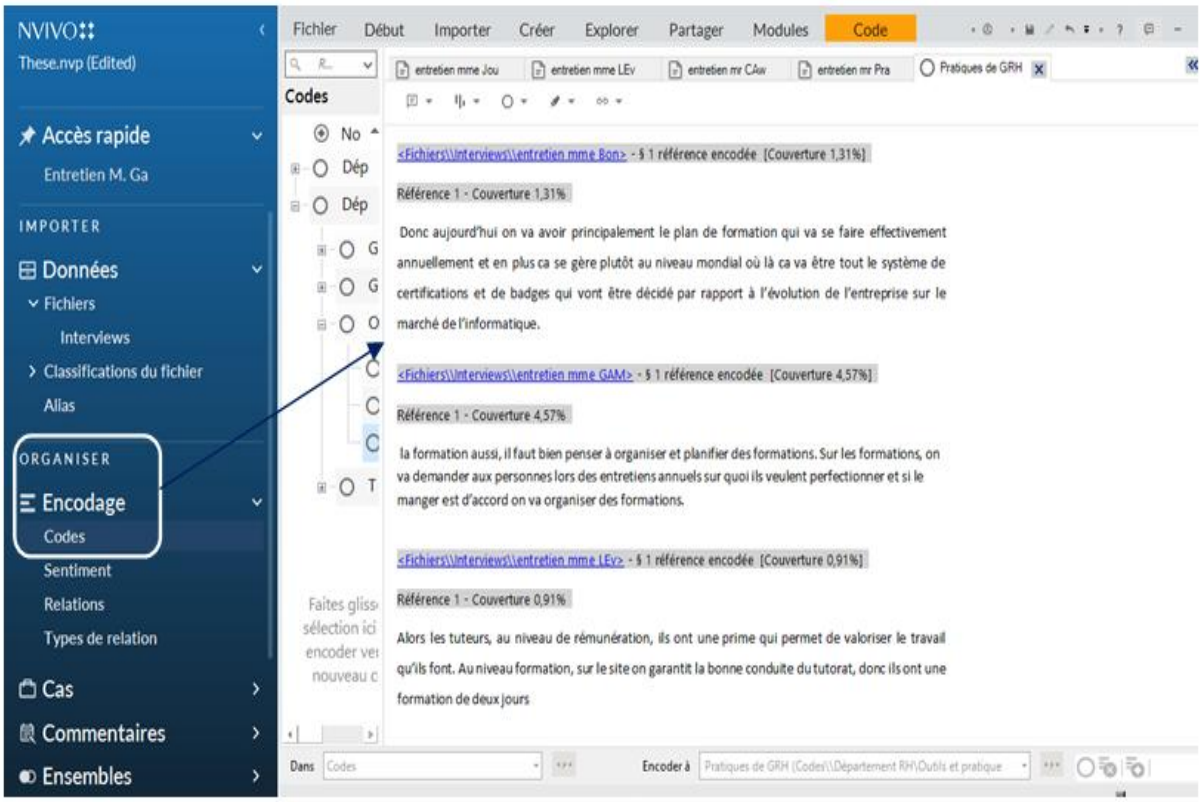


Figure 17 : Résultats d'encodage automatique sur le logiciel N'Vivo

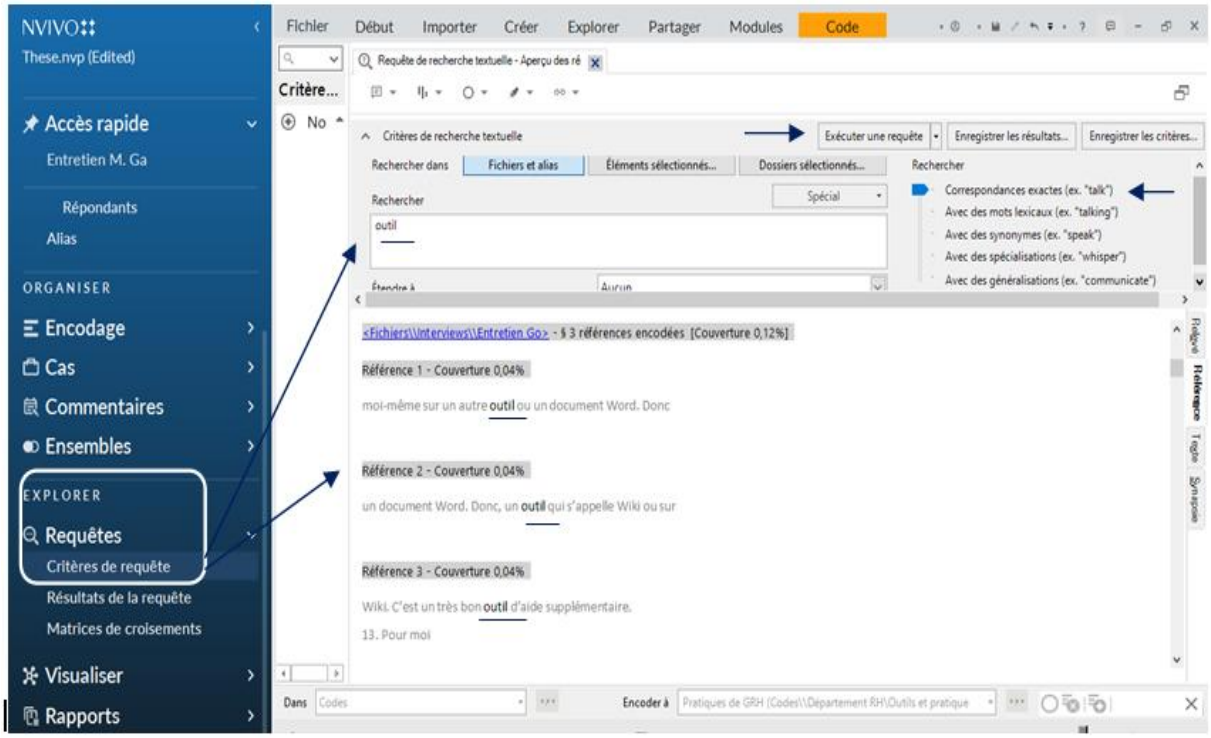


Figure 18 : Requête d'encodage pour l'analyse des outils sur le logiciel N'Vivo

Dans un premier temps, nous avons les outils digitaux. Ces derniers jouent un rôle très important dans l'apprentissage et la transmission des compétences. L'analyse des résultats montre que les entreprises de notre échantillon proposent du « *blended learning* » à leurs collaborateurs afin de faciliter l'acquisition et le développement de leurs compétences. Il s'agit de l'apprentissage en présentiel ou virtuel.

Extrait de verbatim
« *En fonction de la thématique, il y a des formations en présentiel qui peuvent se passer sur Rennes, mais il y a aussi des formations en e-learning. [...] On a aussi des formations qui sont multimodales. C'est-à-dire, qu'elles sont à la fois en présentiel et à la fois en e-learning*. » (E8, RH, Gen X).

La transformation numérique que connaissent les entreprises a touché l'apprentissage individuel (personnel et social). Plusieurs formations destinées aux collaborateurs ont lieu en ligne. Ces formations prennent plusieurs formes, par exemple des vidéos. Elles permettent un accès facile à tous les collaborateurs, à tout moment.

Extrait de verbatim
« Il y a beaucoup de choses qui sont en ligne, parce que ça va plus vite, parce que ça permet

aussi de le faire quand on veut.» (E11, RH, Gen Y).

Les évolutions technologiques ont aussi transformé la transmission des compétences. Plusieurs personnes utilisent les nouvelles technologies d'information et de communication pour stocker les informations nécessaires et partager des compétences fondamentales avec tous les collaborateurs, quel que soit leur âge ou la génération à laquelle ils appartiennent. En effet, tous les collaborateurs peuvent participer à l'enrichissement de ces plateformes et sont amenés à les animer pour transmettre leurs compétences à leurs collègues. Le but de cette transmission digitale est de préserver les compétences cruciales, de les développer et d'en créer de nouvelles. D'ailleurs, certaines entreprises se considèrent comme des entreprises apprenantes.

Extrait de verbatim

« *On a un outil interne qu'on appelle un intranet propre à l'entreprise [...]. C'est là où on centralise tout ce qui est informations du groupe. Donc, que ça soit des informations d'actualité, des informations sur l'historique et sur le fonctionnement de l'entreprise ou bien des informations plus pratique.* » (E5, RH, Gen X)

« On a des outils internes pour faire ce qu'on appelle du « knowledge management » par rapport à ces compétences mêmes. [...] Et puis on a des outils qui permettent de gérer toute la connaissance pour que ça soit plus effectivement accessible aux collaborateurs qui auront besoin.» (E10, RH, Gen X)

Afin de partager et de transmettre leurs compétences, les entreprises ont recours à des outils digitaux. Les résultats de cette étude permettent d'identifier un ensemble d'outils. Nous citons à titre d'exemple : réseau social d'entreprise, outil interne personnalisé, Wiki, messagerie instantanée, etc. En effet, certains répondants soulignent qu'ils disposent de plateformes dédiées à l'apprentissage et au partage des connaissances et des compétences. L'accès étant limité pour quelques unes d'entre elles, les collaborateurs peuvent demander une autorisation pour y accéder. Toutefois, ils doivent être membre du même projet pour pouvoir y accéder, profiter des ressources disponibles, partager des connaissances, échanger avec les adhérents et apprendre les uns des autres.

Extrait de verbatim

« *On communique sur un réseau social et par exemple je vais avoir un de mes camarades qui va demander à tout le monde si quelqu'un connait quelque chose là-dessus. Si moi je ne*

connais pas, je dis que je ne connais pas. Et si je connais je ne vais pas hésiter à dire ce que je sais pour que je puisse l'aider au final.» (E25, récepteur, Gen Z)

« *Des outils de partage, on en a plein parce qu'en fait, nous, on fait des logiciels 3D. Donc, pour soutenir ça, on a une plateforme. On est vraiment sur l'aspect un peu blog de partage par équipe et par projet. [...] Donc, on partage énormément et l'entreprise accentue pour qu'il y a énormément de partage pour que les personnes se forment les uns, les autres, entre eux*. » (E6, RH, Gen X)

Les résultats révèlent que plusieurs entreprises du secteur du numérique disposent des outils internes leur permettant de partager et de transmettre des compétences entre pairs et entre générations. Certains autres produisent leurs propres outils de partage collaboratif : ces outils peuvent être des applications, des plateformes, des centres d'expertise qu'ils appellent aussi communautés de métier. Les communautés de métier rassemblent des personnes exerçant le même métier. Elles sont généralement virtuelles et ouvertes aux collaborateurs locaux ou à ceux travaillant dans d'autres filiales du groupe en France ou à l'étranger.

Extrait de verbatim

« *On utilise un outil qui s'appelle LCDC (Lien des compétences et développement des compétences). C'est un outil qu'on a développé en interne. C'est le lien entre compétence et développement des compétences (LCDC). Donc, on s'est appuyé sur SharePoint.*» (E20, RH, Gen X)

« *On a monté un outil costaud qu'on a fabriqué nous même, qui s'appelle GARI (Give and recive to improve) qui est un outil de partage collaboratif peer to peer de petits groupes en interne uniquement. C'est un outil qui a pour vocation d'encourager et de faciliter le partage entre pairs et voir tous les types du contenu.*» (E7, RH, Gen X)

« *Dans ces communautés (de métiers) qui s'adressent à l'ensemble des populations des collaborateurs de la société, il y a la possibilité de profiter soit de conférence, soit d'échange et des retours d'expérience*.» (E12, RH, Gen X)

Les outils proposés par les entreprises de notre échantillon ne sont pas propres à une génération particulière. Au contraire, ils sont ouverts et accessibles à toutes les générations. Les plus âgés, notamment les personnes qui sont moins à l'aise avec les outils informatiques et numériques peuvent être mentorés par leurs collègues les plus jeunes pour profiter pleinement les outils digitaux mis à leur disposition.

Extrait de verbatim
« *On ne fait pas une limite ou spécifique intergénérationnelle. La plateforme dont je vous parlais toute à l'heure est une plateforme qui sert à tout et à tout le monde. [...] Ils sont là pour assurer d'une manière fluide la transmission des savoirs, on va dire dans toutes les dimensions.*» (E8, RH, Gen X)

Dans un second temps, nous avons des outils gestionnaires disponibles dans la majorité des entreprises de notre échantillon, à savoir : la cartographie des métiers, la GPEC, la pyramide des âges, les référentiels de compétence, les entretiens annuels, le plan de formation, etc.

Extrait de verbatim
« *La cartographie des métiers, la GPEC, la gestion de la pyramide, la gestion talents etc*.» (E19, RH, Gen Y) « *On utilise les deux (outils gestionnaire et digitaux) parce qu'on pilote avec la GPEC et on utilise les outils digitaux, vous voyez. [...]Donc paradoxalement, on a encore les référentiels de Le Bouterf, ils sont là. Ils sont là et ils permettent très bien de mettre en œuvre les ingénieurs formation et les dispositifs en regard de ces référentiels.*» (E20, RH, Gen X) « *Aujourd'hui, on va avoir principalement le plan de formation qui va se faire effectivement annuellement*.» (E2, RH, Gen Y)

En revanche, une minorité de répondants déclare qu'elle ne dispose pas d'outil spécifique. Elle se contente des outils bureautiques tels que les logiciels publiés par Microsoft Office, notamment Word et Excel.

Extrait de verbatim
« *On n'a pas mal de process, on est certifié, etc. On a beaucoup de procédures mais au niveau de GRH, je ne vois pas d'outils.* » (E12, RH, Gen X) « *Non, on n'a pas d'outil. Alors après, je pense que chacun utilise des tableaux Excel, ses documents Word pour laisser une trace. Mais, on n'a pas d'outil au niveau du groupe qui permettrait de retrouver toutes ces informations*.» (E3, RH, Gen X) « *On n'a pas d'outils particulier en GRH. Moi, je travaille beaucoup sur Excel.*» (E13, RH, Gen Y)

Pour résumer, nous présentons dans le tableau ci-dessous l'ensemble des outils (gestionnaires et digitaux) mis au service du partage et de la transmission des compétences entre pairs quel que soit leur âge.

Outils digitaux	Outils gestionnaires
- Plateformes propres à l'entreprise - Plateformes payantes - Pages intranet - Outils internes personnalisés : (LCDC : Lien des Compétences et Développement ; GARI : Give And Recive to Improve) - Wiki (Wikipedia d'entreprise) - Messagerie instantanée (Skype, Slack) - Réseaux sociaux d'entreprise - Blog - Applications - Communautés de métier (ou centre d'expertise) - Communautés de pratique - Sharepoint - Serious game - Vidéoconférences - Outils bureautiques	- Cartographie des métiers - GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences) - Pyramide des âges - Référentiels de compétence - Entretiens annuels - Plan de formation - Outils du Knowledge Management

Tableau 46 : Les outils mis au service du partage et de la transmission des compétences

Pour conclure, nous retenons que nombreuses sont les conditions favorisant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans les entreprises du secteur du numérique. Elles varient selon les acteurs engagés et selon le contexte organisationnel et managérial.

Dans la continuité, l'analyse des données collectées manuellement et via le logiciel N'Vivo a permis d'identifier plusieurs conditions favorisant la transmission des compétences. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les conditions suggérées par l'ensemble des collaborateurs IT pour faciliter et réussir la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Nous classons ces conditions selon les générations.

Les conditions de succès de transmission des compétences	
Génération X	Pré-évaluer les gens Avoir suffisamment du temps Vérifier les compréhensions (faire des épreuves) Encourager à l'apprentissage Donner des exemples S'assurer de la mise en place des compétences acquises Etre (la transmission) formalisée par les RH Ne pas considérer la transmission comme activité annexe Dégager du temps (se débrouiller) Valoriser les seniors (les plus expérimentés)

	Evaluer les compétences acquises Utiliser de différents outils et supports Se préparer en amont pour la transmission des compétences Veiller aux conditions logistiques (ex : avoir du matériel, des logiciels et des locaux) Etre expérimenté Avoir la volonté d'apprendre Choisir la bonne personne (enseignant-expert et apprenant) Aider les tutorés à trouver des référents Etre proche de son tutoré
Génération Y	Etre concentré Etre focus Avoir un objectif clair Avoir du temps dédié au tutoré Mobiliser tous les acteurs (responsables RH, managers et collaborateurs) Avoir le soutien des responsables RH et des managers Considérer le travail de chacun Identifier les freins à la transmission S'autoriser le partage intergénérationnel régulier Faire intervenir toutes les générations Etre tuteur de façon officielle Aménager et améliorer les conditions de travail (ex : *Open Space, One-to-One*) Former les formateurs et les tuteurs Avoir du temps de préparation, d'organisation et de mise à disposition Mettre les supports et les outils nécessaires à disposition du tutoré Veiller aux conditions logistiques (ex : avoir un local) Présenter un contenu clair Poser un cadre de confiance Avoir de l'empathie Avoir l'envie et la motivation pour apprendre et transmettre Etre en adéquation avec les attentes
Génération Z	Avoir un objectif clair et précis Avoir un cadre de travail (pour le tuteur et le tutoré) Etre accessible, sérieux et à l'écoute Organiser des réunions pour faire des points réguliers Interagir avec tous les collaborateurs Etre dans un environnement bienveillant Avoir de l'organisation Etre sociable, ouvert et disponible Accepter les critiques Avoir du temps Etre disponible Etre en proximité avec l'apprenant ou la personne qui détient la compétence Etablir des routines pour l'apprenant Etablir une relation de confiance Avoir une relation respectueuse mutuelle Etre prêt à comprendre et à recevoir des compétences

Tableau 47 : Les différentes conditions suggérées par les collaborateurs IT

Nous constatons du tableau ci-dessus que les conditions que les collaborateurs souhaitent avoir mobilisées pour réussir la transmission des compétences individuelles diffèrent d'une génération à une autre. Nous estimons que cela dépend des besoins et de la particularité de chaque génération. Toutefois, nous remarquons un consensus sur un ensemble d'éléments déterminants selon les répondants. Il s'agit de ce qui suit :

- le temps ou l'aménagement temporaire ;
- l'aménagement de l'espace du travail (y compris les conditions logistiques) ;
- la motivation et l'envie d'acquérir et de transmettre des compétences ;
- la proximité entre le transmetteur et le récepteur ;
- l'organisation de la transmission des compétences ;
- l'implication de tous les acteurs (collaborateurs, managers et responsables RH) ;
- la définition d'objectifs clairs et précis.

Dans le point suivant, nous exposerons les causes du blocage de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

3.3. Les freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Après avoir présenté les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles, nous exposons à présent ses freins. En effet, il s'agit des conditions propres à l'individu (3.3.1) et d'autres propres à l'entreprise (3.3.2). Sur le logiciel N'Vivo, nous avons effectué un encodage des sentiments négatifs pour extraire les conditions de blocage ou d'échec (uniquement).

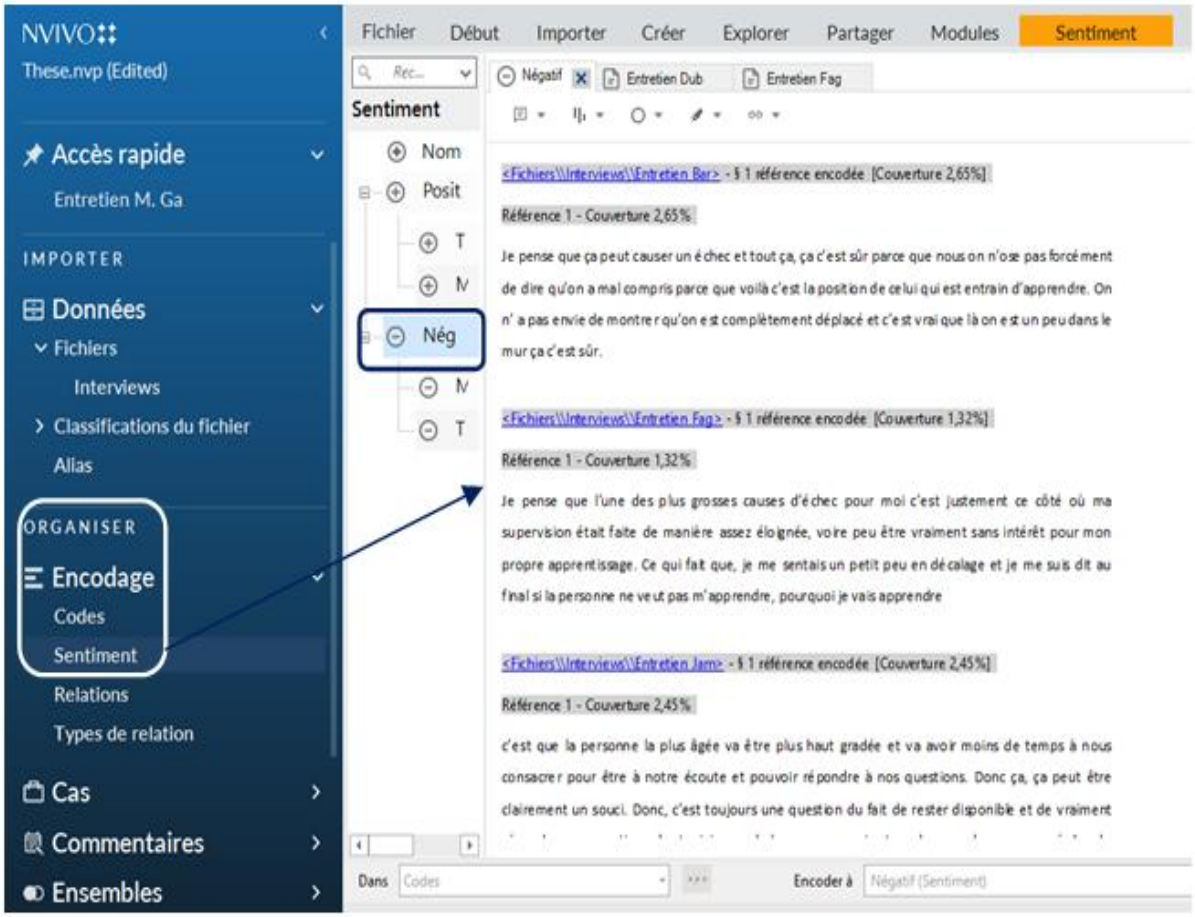


Figure 19: Résultats d'encodage automatique des sentiments négatifs sur le logiciel N'Vivo

3.3.1. Conditions propres à l'individu

Les résultats de l'étude qualitative révèlent que l'absence de certains facteurs ou conditions de réussite de la transmission des compétences peuvent freiner ou être une cause de blocage : notamment, les contraintes temporelles ou spatiales. Par ailleurs, de nouveaux facteurs et conditions apparaissent comme des freins à la transmission des compétences et peuvent amener à son échec, par exemple le manque d'intérêt au sujet de la transmission ou le manque de communication. Nous détaillerons ces points ci-après.

3.3.1.1. Caractéristiques des acteurs (transmetteurs/ récepteurs)

Les résultats de l'étude qualitative permettent d'identifier un ensemble de conditions relatives aux acteurs, qui bloquent la transmission des compétences et peuvent causer son échec. Il s'agit de l'incompréhension, de la méconnaissance d'autrui et du sujet de transmission, du manque d'un intérêt commun entre le transmetteur et le récepteur.

Extrait de verbatim
« *L'incompréhension parce que comme je l'ai évoqué, le type du conflit auquel on pourrait être confronté, c'est un conflit de valeur. Et du coup, c'est la méconnaissance de l'autre qui sera un frein.*» (E12, RH, Gen X) « *Peut-être ils doivent trouver un intérêt commun.*» (E4, RH, Gen Y)

D'autres répondants soulignent que ce qui peut bloquer la transmission des compétences, c'est le manque ou la mauvaise communication entre les acteurs (transmetteurs et récepteurs) et la mauvaise entente entre eux. Selon certains répondants, cela est lié à des aspects psychologiques ou à des caractéristiques propres aux individus ou encore à l'appartenance à une génération, comme le souligne un transmetteur (E48). Ce dernier ajoute que cela peut être lié également à la personnalité des individus et leur attitude. De ce fait, selon son point de vue, les personnes autoritaires doivent se remettre en cause ou s'adapter aux récepteurs.

Extrait de verbatim
« *Une mauvaise communication et une incompréhension.*» (E11, RH, Gen Y) « *De ne pas se comprendre et ne pas s'entendre avec la personne, je pense. De ne pas avoir de liens d'entente.»* (E25, récepteur, Gen Z) « *Donc, pour moi le premier blocage [...] c'est des aspects liés à des problèmes liés à des communications entre les seniors et juniors, liées à des aspects psychologiques ou à des manières de faire des jeunes, quoi. D'une autre part comme j'ai dit, il ne faut pas demander à des gens vachement autoritaires et ne sont pas capables à se remettre eux-mêmes en cause ou s'adapter par rapport à une audience, celle de la formation, quoi*.» (E48, transmetteur, Gen X)

Dans le même ordre d'idées, des récepteurs estiment que les problèmes qui existent entre les seniors et les juniors n'ont aucune relation avec l'âge ou l'appartenance à une génération. C'est une question de communication, de la façon de transmettre la compétence ou à expliquer les choses, déclare un récepteur (E54). L'un des répondants ajoute que c'est lié à la personnalité des individus. Il souligne que certaines personnes sont égoïstes, pensent à leurs propres intérêts et ne souhaitent pas transmettre toutes leurs compétences à autrui.

Extrait de verbatim
« *Je pense que tout est question de communication. L'âge n'a pas vraiment d'impact étant donné que ça dépend vraiment du parcours de chacun. Tout dépend de la façon dont tu vas*

expliquer la chose à la personne.» (E54, récepteur, Gen Z)
« *Quand l'égo est peu trop mis en avant, quand des gens qui ont le savoir et la compétence et puis, ils distribuent des petites goutes par des petites goutes parce qu'ils veulent rester les meilleurs.*» (E36, récepteur, Gen Y)

Par ailleurs, l'analyse des données dévoile que les freins et les facteurs de blocage dépendent des convictions des individus. Dans le propos ci-dessous, un DRH (Directeur des Ressources Humaines) déclare que certains collaborateurs souhaitent transmettre leurs compétences mais n'acceptent pas d'être filmés et qu'il faut leur proposer d'autres outils pour qu'ils puissent transmettre leurs compétences.

Extrait de verbatim

« *Moi, j'ai des salariés quand ils disent qu'ils veulent transmettre mais qui ne veulent pas être filmés, il faut trouver d'autres outils*.» (E9, RH, Gen X)

En effet, il s'agit comme nous l'avons souligné auparavant de la personnalité des individus. A ce titre, la majorité des répondants, qu'ils soient cadres de la fonction RH ou collaborateurs IT, estime que la communication interpersonnelle ou intergénérationnelle est primordiale. C'est un outil social indispensable pour faire passer un message, résoudre des problèmes ou des conflits, lever les préjugés et tolérer les différences, qu'elles soient culturelles, générationnelles ou autres.

Extrait de verbatim

« *[...] La personnalité des individus*.» (E19, RH, Gen Y)
« *C'est plutôt une question de personne parce que c'est soit le courant ne passe pas entre les deux personnes, ils ont du mal à communiquer, ont du mal à se comprendre sur le transfert de compétences*.» (E6, RH, Gen X)

Dans la continuité, ce qui peut bloquer le processus de la transmission des compétences, c'est le fait que certains seniors (notamment les plus âgés) ne souhaitent pas être formés par les plus jeunes, notamment les sortants d'école.

Extrait de verbatim

« *Ca peut arriver aussi, des personnes plus âgées qui n'acceptent pas que des personnes plus jeunes, sortants d'école puissent les former sur les technologies qu'elles ont appris à l'école. Et les personnes plus âgées malheureusement n'acceptent pas ça.*.» (E46, transmetteur, Gen Y)

Le répondant ci-dessous souligne ce point et estime que les récepteurs, les personnes qui apprennent, ne doivent pas prendre en considération le profil du formateur (notamment son âge) car cela peut nuire à la transmission des compétences et à la réussite de la formation.

Extrait de verbatim
« *Je pense qu'a partir du moment où quand vous être récepteur d'une formation et que vous commencez à considérer le profil de votre formateur à savoir est ce qu'il est jeune ou vieux [....] vous ajoutez des éléments qui sont subjectifs et qui risquent effectivement de compromettre à la réussite de la formation.* » (E4, RH, Gen Y)

Par ailleurs, les plus âgés ne sont pas les seuls acteurs responsables de l'échec de la transmission intergénérationnelle des compétences ou du blocage de cette procédure. Les résultats révèlent que certaines personnes de la jeune génération, au vu de leurs besoins, de leurs visions des choses et de leurs personnalités, sont également responsables de l'échec de la transmission des compétences. Il y a également des personnes qui ne souhaitent pas apprendre ou refuse de l'auto-apprentissage (qui complète leur formation). Ils ont besoin d'être suivis et soutenus dans leur parcours d'apprentissage en entreprise.

Extrait de verbatim
« *Pour les freins ça serait une personne qui n'a pas envie d'apprendre ou une personne qui demande à plusieurs fois à répéter ou qui ne souhaite pas elle-même se rendre autonome sur l'apprentissage que nous lui avons fait*.» (E46, transmetteur, Gen Y) « *Déjà, en fonction de la compétence qui sera transmise et de manière générale de la personne qui reçoit cette transmission de compétence. Est-ce qu'elle est déjà d'accord avec la transmission et comment elle va pouvoir l'utiliser quoi*.» (E53, transmetteur, Gen Y)

Comme il y a des personnes qui n'osent pas exprimer leur incompréhension des explications données ou de la compétence transmise ou ne souhaitent pas être mal jugées.

Extrait de verbatim
«*Je pense que ça peut causer un échec et tout ça, ça c'est sûr parce que nous on n'ose pas forcément de dire qu'on a mal compris parce que voilà c'est la position de celui qui est entrain d'apprendre. On n'a pas envie de montrer qu'on est complètement déplacé et c'est vrai que là on est un peu dans le mur, ça c'est sûr*.» (E43, récepteur, Gen Z)

Cela peut être dû à plusieurs raisons, peut-être psychologiques. Le répondant ci-dessous déclare que certains transmetteurs ne prennent pas en compte les personnes à qui on

enseigne (les récepteurs), ni le processus de la transmission des connaissances et des compétences.

Extrait de verbatim
« *L'échec, il va se produire quand la personne qui transmet ne prend pas compte, ne tient pas compte les personnes à qui elle est sensée enseigner ou transmettre quelque chose. Il ne va pas faire attention ou il n'a pas le souci de valider, de confirmer que les compétences soient transmises correctement. Il fait son travail, point.* » (E28, transmetteur, Gen Y)

Il y a également des transmetteurs qui, selon le répondant ci-dessous, sont un peu pervers. Malgré la richesse du contenu de leur formation, ils ne s'intéressent pas aux interlocuteurs et leur *feed-back.*

Extrait de verbatim
« *C'est un gars qui [...] a fait une superbe formation mais que personne ne comprenait. [...]Au fait, le gars ce qu'il faisait, c'était un peu pervers. C'était, il y avait des formations forcées à valoriser et des formations tellement compliquées, que personne ne comprenait et je ne sais même pas s'il se rendait compte que ce qu'il faisait, était incompréhensible*.» (E37, transmetteur, Gen X)

En ce sens, certains répondants soulignent qu'il est nécessaire d'entendre et de répondre aux besoins des interlocuteurs (notamment les nouvelles générations) et d'adapter son comportement et ses manières en fonction d'eux.

Extrait de verbatim
« *Si on a une personne qui est dans le besoin de forcer ses compétences en expliquant X fois les choses en ayant un document bien préparé, et puis, qu'en face on a quelqu'un qui : non, la doc, c'est bien mais j'irai pas la lire. Je veux aller à l'essentiel, aller me connecter sur les ordinateurs, aller voir ce qui se passe.* » (E39, transmetteur, Gen X) « *Il y a des méthodes avec certaines personnes qui ne fonctionnent pas, d'autres oui. Il faut ajuster son comportement ou sa manière de faire en fonction de l'interlocuteur.* » (E28, transmetteur, Gen Y)

De ce fait, le transmetteur doit être patient et disposer de la pédagogie et de la méthodologie nécessaire. Il est également important de choisir la méthode de transmission et le moyen de communication adéquat aux besoins des personnes à qui on enseigne.

Extrait de verbatim
« *Je dirai un manque de la patience de la part de la personne qui transmet les compétences parce que le fait de transmettre les compétences ça nécessite un minimum de patience, de pédagogie et de la méthodologie*.» (E33, récepteur, Gen Y) « *Il y a aussi la pédagogie, la façon de transmettre. Ca peut être aussi un échec. C'est peut être le fait de ne pas choisir le bon moyen de communication. Peut-être la personne a préféré avoir le transfert de la compétence avec des outils, avec l'application*.» (E56, transmetteur, Gen X)

Dans le point suivant, nous présenterons l'un des freins ou des facteurs bloquant la transmission des compétences, à savoir : les contraintes temporelles.

3.3.1.2. Contraintes temporelles

Plusieurs répondants déclarent que le temps est le facteur principal du blocage et d'échec de la transmission des compétences.

Répondants	Contraintes temporelles	Total
Statut du répondant = transmetteur (26)		
Génération X	8	8
Génération Y	3	3
Génération Z	0	0
Statut du répondant = récepteur (14)		
Génération X	0	0
Génération Y	2	2
Génération Z	3	3
Statut du répondant = cadre de la fonction RH (20)		
Génération X	9	9
Génération Y	3	3
Génération Z	1	1
Total (60)	29	29

Tableau 48: Requête de tableau croisé : code (contraintes temporelles) et attributs (statut du répondant et génération) sur le logiciel N'Vivo

En reliant le code « contraintes temporelles » et les attributs « statut du répondant » et « génération » dans un tableau croisé à l'aide de la fonction requête tableau croisé du logiciel N'Vivo, nous analysons les interactions entre ces différents éléments. Le tableau ci-dessus illustre le tableau croisé et expose le nombre de croisement entre les contraintes temporelles et les attributs (statut du répondant et génération). Ainsi, il permet de savoir chez quelle

génération et quel répondant les contraintes temporelles revenaient plus fréquemment dans les propos des répondants.

Nous retenons que se sont majoritairement les plus âgés et notamment les transmetteurs et les cadres de la fonction RH (appartenant à la génération X) qui estiment que le temps peut causer le blocage ou l'échec de la transmission des compétences. Nous illustrons ce croisement par le graphique ci-dessous.

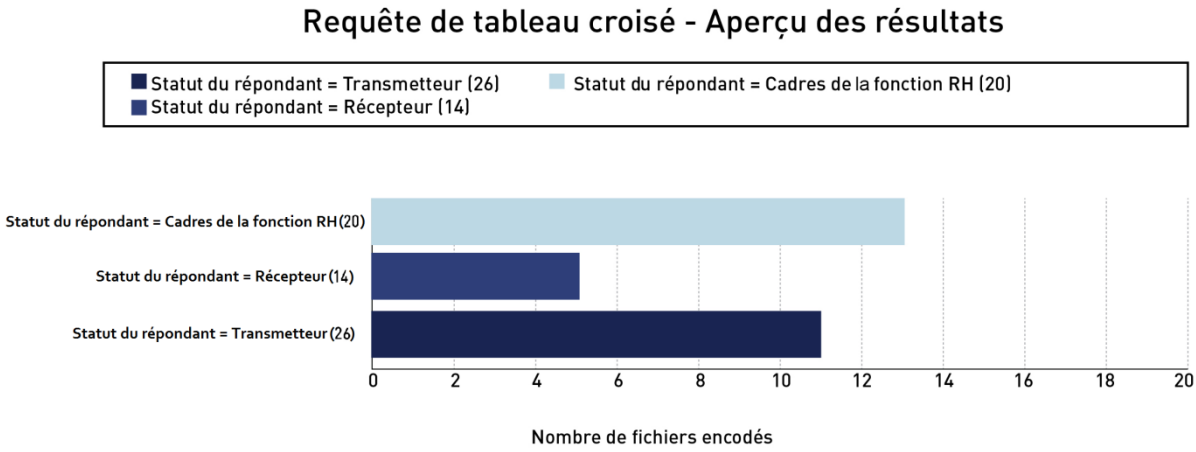


Figure 20: Le nombre de répondants considérant les contraintes temporelles comme frein de la transmission des compétences

L'analyse des résultats révèle qu'il s'agit soit d'un manque de temps pour transmettre ses compétences ou dans le cas d'accompagnement (ou du tutorat), le tuteur n'accorde pas du temps à son tutoré. Cela cause beaucoup de problème dans le processus d'apprentissage du tutoré, notamment le stagiaire et l'alternant.

Extrait de verbatim
« *C'est le manque de temps.»* (E8, RH, Gen Y)
« *Pour moi la première chose c'est le manque de temps, vraiment la première cause.*» (E14, RH, Gen X)
« *Moi, je le vois quand les transmissions et l'échange entre les générations échouent, c'est par manque de temps.*» (E15, RH, Gen Y)

En plus du manque du temps, il y a aussi le manque de l'anticipation et l'irrégularité consacrée au processus de la transmission des compétences, comme le soulignent les répondants ci-dessous. En effet, l'analyse des données dévoile que ces deux éléments (l'anticipation et la régularité) jouent un rôle important dans la réussite de la transmission des

compétences, qu'elle soit interpersonnelle ou intergénérationnelle. En ce sens, il est nécessaire d'organiser son temps entre son activité principale et sa mission du tutorat. En effet, le temps dédié à l'encadrement, au suivi et à l'évaluation du tutoré doit être planifié. De ce fait, il est recommandé de prioriser certaines tâches et d'en éliminer d'autres. A un moment donné, il faut faire des choix pour éviter l'échec de la procédure de transmission des compétences, notamment pour le tutorat.

Extrait de verbatim
« *C'est aussi question d'anticipation et du temps. S'il ne prend pas le temps d'accompagner la personne, c'est là où ça va poser problème. Donc, c'est une question d'anticipation, de conditions et d'environnement qu'on doit mettre en place*.» (E18, RH, Gen Z) « *Je dirais qu'une des causes principales de l'échec d'une transmission des compétences est le temps et la régularité consacrée au processus de transmission. Il y a toujours la pression de l'urgence au quotidien du business, qui peut déprioriser ce processus et donc, le rendre ineffectif.* » (E45, transmetteur, Gen Y)

Par ailleurs, le répondant ci-dessous déclare que ce qui peut bloquer la transmission des compétences, c'est quand cette procédure est considérée comme une perte de temps par certaines personnes.

Extrait de verbatim
« *Le temps, quand la transmission est vu comme une perte de temps et nous, ce qu'on va dire c'est que le temps que tu vas mettre pour former une autre personne. C'est du temps gagné de l'autre côté*.» (E15, RH, Gen Y)

Dans le point suivant, nous présenterons l'un des freins ou des facteurs causant l'échec de la transmission des compétences, à savoir : l'absence ou l'indisponibilité du tuteur.

3.3.1.3. Absence ou indisponibilité du tuteur

Les résultats révèlent que l'un des freins ou des facteurs causant l'échec de la transmission des compétences individuelles est l'absence ou l'indisponibilité du tuteur.

Répondants	**Absence ou indisponibilité du tuteur**	**Total**
Statut du répondant = transmetteur (26)		
Génération X	1	1
Génération Y	1	1
Génération Z	0	0

Statut du répondant = récepteur (14)		
Génération X	0	0
Génération Y	1	1
Génération Z	5	5
Statut du répondant = cadre de la fonction RH (20)		
Génération X	1	1
Génération Y	0	0
Génération Z	0	0
Total (60)	9	9

Tableau 49 : Requête de tableau croisé : code (absence ou indisponibilité du tuteur) et attributs (statut du répondant et génération) sur le logiciel N'Vivo

En reliant le code « absence ou indisponibilité du tuteur » et les attributs « statut du répondant » et « génération » dans un tableau croisé à l'aide de la fonction requête tableau croisé du logiciel N'Vivo, nous analysons les interactions entre ces différents éléments. Le tableau ci-dessus illustre le tableau croisé et expose le nombre de croisement entre l'absence ou l'indisponibilité du tuteur et les attributs (statut du répondant et génération). Ainsi, il permet de savoir chez quelle génération et quel répondant l'absence ou l'indisponibilité du tuteur revenait plus fréquemment dans les propos des répondants.

Nous retenons que ce sont les jeunes récepteurs (génération Z) qui estiment que l'absence et l'indisponibilité du tuteur représente une cause blocage ou d'échec de la transmission des compétences. Nous illustrons ce croisement par le graphique ci-dessous.

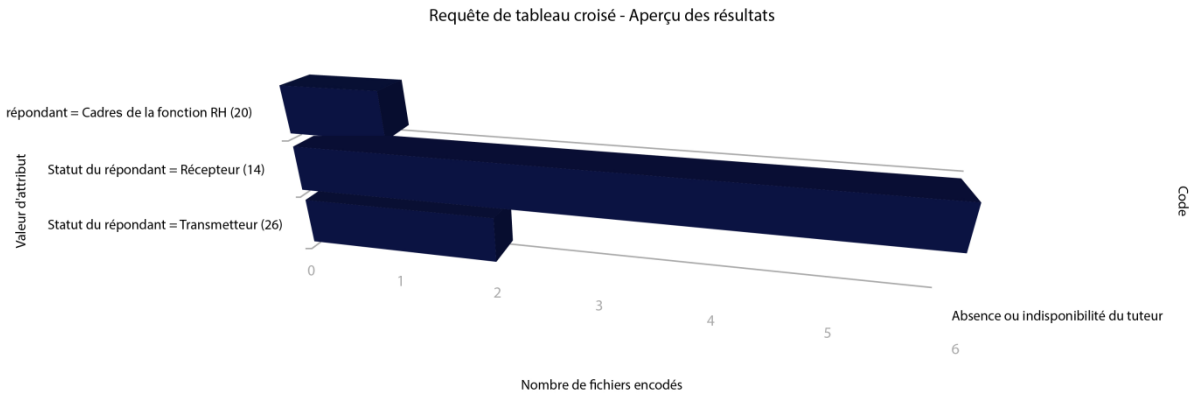


Figure 21: Le nombre de répondants considérant l'absence ou l'indisponibilité du tuteur comme frein de la transmission des compétences

Les résultats révèlent que certains tutorés ont dû informer leur école (ou université) de l'absence ou de l'indisponibilité de leur tuteur. Par suite, l'entreprise d'accueil (l'équipe RH) a dû changer le tuteur.

L'absence du tuteur conduit à « *un échec total* » de la transmission des compétences, selon un administrateur système et ingénieur système (récepteur). Ce dernier estime que la présence du tuteur favorise à minima l'écoute du tutoré.

Extrait de verbatim
« *Alors, un échec total ça veut dire que la personne n'est pas présente. Je veux dire qu'à partir du moment où la personne est présente, elle va forcément écouter un minimum*.» (E33, récepteur, Gen Y)

En parlant de son expérience de stage, un ingénieur logiciel (récepteur) souligne que l'absence de son référent technique le bloquait et déclare qu'il faisait ses propres recherches pour pouvoir apprendre certaines choses.

Extrait de verbatim
« *Déjà, dans mon stage le problème que j'avais à la base, c'est que je n'avais pas de référent technique. Donc voilà, en gros je savais ce qu'on attendait mais je n'avais pas de personne à qui demander comment faire ci ou comment faire ça. Donc, ce que je faisais c'est que je passais des jours à faire des recherches pour apprendre à faire certaines choses. Si j'avais quelqu'un à côté ça pouvait débloquer le sujet*.» (E54, récepteur, Gen Z)

Selon un stagiaire développeur (récepteur), cette absence est due au grade de la personne plus âgée. Autrement dit, elle est liée aux multiples responsabilités du senior. Ce répondant souligne que l'indisponibilité du tuteur est un souci car ce dernier, au regard de ses engagements, aura moins de temps à consacrer au stagiaire (le tutoré) pour l'écouter et répondre à ses questions. Par conséquent, cela peut causer des difficultés dans la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *C'est que la personne la plus âgée va être plus haut gradée et va avoir moins de temps à nous consacrer pour être à notre écoute et pouvoir répondre à nos questions. Donc ça, ça peut être clairement un souci. Donc, c'est toujours une question du fait de rester disponible et de vraiment répondre aux questions du stagiaire ou de la personne qui est au dessous de nous pour éviter de rester bloqué*.» (E26, récepteur, Gen Z)

Dans la continuité, un senior, ingénieur informatique (transmetteur) confirme que l'indisponibilité du tuteur rend les choses plus compliquées pour un alternant. En évoquant

l'expérience de son collègue, le répondant ci-dessous déclare que l'alternant en question a soulevé ce problème auprès de son école et on lui a changé le tuteur.

Extrait de verbatim
« *Pour moi, la cause d'échec ou le problème majeur, c'est plutôt l'indisponibilité du tuteur, la gestion du temps. J'ai été alternant, [....] le tuteur ne s'est pas programmé et c'est compliqué pour l'alternant. C'est très dur et au bout d'un moment l'alternant, il en a parlé à l'école et on lui a changé le tuteur*.» (E55, transmetteur, Gen X)

Dans le même ordre d'idées, un responsable formation et développement des compétences estime que l'absence ou l'indisponibilité des tuteurs ne permet pas de mettre en place des plans d'action et rend les échanges, ainsi que l'avancement des tutorés, compliqués. Ce répondant souligne qu'il est primordial que le tuteur et son tutoré travaillent ensemble.

Extrait de verbatim
« *C'est qu'ils ne soient pas ensemble. Alors, là moi je l'ai vécu. Il y avait des tuteurs qui voyaient assez peu leurs tutorés, c'est compliqué quoi. C'est compliqué d'avancer. C'est compliqué de mettre des plans d'action. C'est compliqué d'échanger. Donc, non, non. Ca c'est primordial, il faut qu'ils travaillent ensemble*.» (E3, RH, Gen X)

Dans le point suivant, nous discuterons des conflits intergénérationnels.

3.3.1.4. Conflits intergénérationnels

Les résultats de l'étude qualitative révèlent que les conflits intergénérationnels peuvent bloquer ou causer l'échec de la transmission des compétences. Toutefois, ils sont très rares dans le secteur du numérique d'après la majorité des répondants (cadres de la fonction RH et collaborateurs IT : transmetteurs et récepteurs).

Extrait de verbatim
« *Alors sincèrement, on n'a pas eu de cas de conflits intergénérationnels. Il peut y avoir des conflits entre deux personnes mais ça reste très très rares.*» (E4, RH, Gen Y) « *Oui, il peut y avoir des conflits intergénérationnels dans le sens où il y a des personnes qui refusent de s'adapter à des nouvelles méthodes de travail tout simplement. Parfois, l'échange est difficile.*» (E11, RH, Gen Y)

En reliant le code « conflits intergénérationnels » et les attributs « statut du répondant » et « génération » dans un tableau croisé à l'aide de la fonction requête tableau

croisé du logiciel N'Vivo, nous analysons les interactions entre ces différents éléments. Le tableau croisé ci-dessous expose le nombre de croisement entre les conflits intergénérationnels et les attributs (statut du répondant et génération). Ainsi, il permet de savoir chez quelle génération et quel répondant les conflits intergénérationnels revenaient plus fréquemment dans les propos des répondants.

Répondants	Conflits intergénérationnels	Total
Statut du répondant = transmetteur (26)		
Génération X	3	3
Génération Y	1	1
Génération Z	0	0
Statut du répondant = récepteur (14)		
Génération X	0	0
Génération Y	0	0
Génération Z	0	0
Statut du répondant = cadre de la fonction RH (20)		
Génération X	1	1
Génération Y	3	3
Génération Z	0	0
Total (60)	8	8

Tableau 50 : Requête de tableau croisé : code (conflits intergénérationnels) et attributs (statut du répondant et génération) sur le logiciel N'Vivo

Nous retenons que se sont les transmetteurs et les cadres de la fonction RH (appartenant à la génération X et Y) qui estiment que les conflits intergénérationnels peuvent causer le blocage ou l'échec de la transmission des compétences. Nous illustrons ce croisement par le graphique ci-dessous.

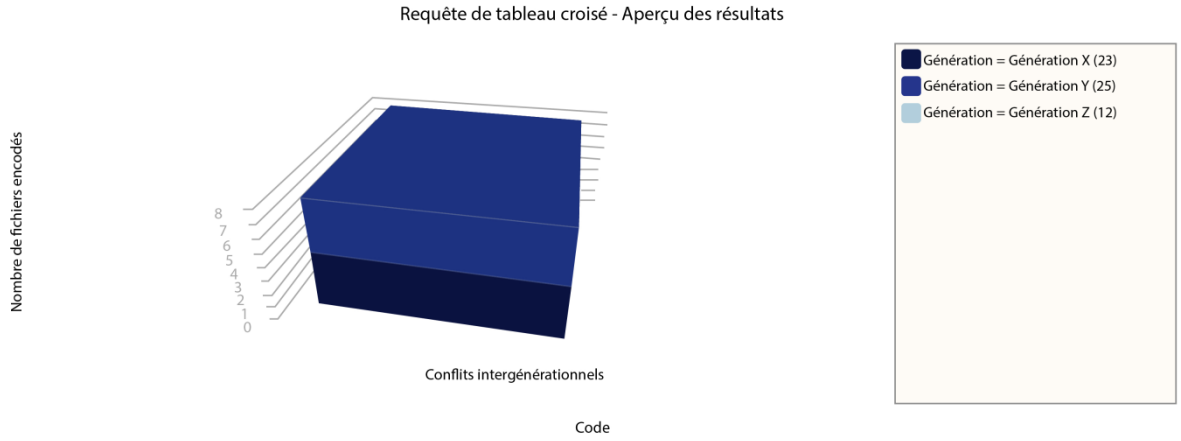


Figure 22: Le nombre de répondants considérant les conflits intergénérationnels comme frein de la transmission des compétences

Dans la continuité de l'analyse des données, nous citons à titre d'exemple les propos d'un ingénieur informatique-développement (transmetteur). Ce dernier estime qu'il y a toujours des préjugés dans une relation intergénérationnelle, ce qui peut générer des conflits. De ce fait, il est important d'identifier les conflits et la source de ces conflits pour pouvoir les résoudre.

Extrait de verbatim
« *Pour une relation intergénérationnelle que ça soit mentor ou mentoré, il y a toujours des préjugés et puis après, ça peut générer un peu des conflits. [...] Il ne faut pas que les préjugés restent. Après, s'il y a un conflit, il faut déjà identifier un conflit avant de venir parce qu'un conflit ne vient pas comme ça. [...] Il ne faut hésiter à communiquer, essayer d'aller le plus loin possible pour résoudre le conflit. Mais après, il y a des personnes qui ne changeront pas.* » (E50, transmetteur, Gen Y)

Par ailleurs, d'autres répondants déclarent qu'il n'existe pas ou peu de conflits intergénérationnels dans leur entreprise. A titre d'exemple, le répondant ci-dessous souligne qu'il n'y a pas eu de conflits intergénérationnels entre lui et son tutoré. Il ajoute que leur relation était cordiale, que la transmission des compétences se passait de façon informelle et qu'il consacrait du temps à son tutoré en faisant des points réguliers.

Extrait de verbatim
« *Alors, il n'a jamais eu de conflit entre nous parce que les conflits, je ne sais pas les gérer en plus ce n'est pas mon truc. [...] Il était calme, ouvert. [...] Les transmissions se faisaient soit de façons informelles et on boit le café. Soit, on fait des points réguliers et l'avantage de ces points, on revient toujours au temps. C'est que les demi-heures ou une heure, c'était bloqué. [...] Donc, ça était du temps consacré à l'alternant au fait*.» (E41, transmetteur, Gen X)

En parallèle, une minorité de répondants soulignent que les conflits intergénérationnels existent au sein des entreprises à cause des caractères opposés des générations entre, les baby-boomers, la génération X et les générations Y et Z. Le répondant ci-dessous estime qu'il n'y a pas de sensibilisation particulière aux conflits intergénérationnels de la part des responsables RH de son entreprise.

Extrait de verbatim
« *Il y a conflit de générations dans le sens où ces deux générations qui s'opposent, je dirai*

une génération qui est un peu plus traditionnelle. Donc, la réponse des RH, c'est que ça n'impacte pas le travail, ça n'impacte pas me travail d'une équipe complète. Il n'y a pas sensibilisations particulières en tout cas. » (E16, RH, Gen Y)

Dans le même ordre d'idées, le répondant ci-dessous déclare que, lors d'une expérience de transmission inversée (« *Reverse Mentoring* »), il a eu des conflits avec la personne plus âgée car cette dernière n'accepte pas d'être formée par une personne plus jeune qu'elle. Il ajoute que c'était compliqué. Toutefois, il estime qu'ils peuvent faire mieux pour pouvoir travailler ensemble.

Extrait de verbatim

« *Avec la personne plus âgée, c'était compliqué. Il a eu du mal à l'accepter, à accepter d'être formé par quelqu'un de plus jeune. Ca était compliqué et ça n'a pas été très productif, on va dire. [...] Non, l'entreprise n'a rien fait. Ca c'est géré en interne quoi. On peut faire mieux pour travailler ensemble quoi*.» (E55, transmetteur, Gen X)

En ce sens, certains répondants estiment que la résolution des conflits intergénérationnels nécessite de la communication entre les parties en question (appartenant aux différentes générations). Toutefois, s'ils n'arrivent pas à trouver un compromis, il est judicieux de faire intervenir une personne intermédiaire. Généralement, dans le secteur du numérique, cette personne est le manager de l'équipe.

Extrait de verbatim

« *Un cas d'échec, c'est la communication intergénérationnelle. [...] Certains gens, ils n'arrivent pas à communiquer avec le groupe parce que justement parce qu'ils ne sont pas accepté par le groupe.*» (E48, transmetteur, Gen X)

« *Si par exemple, il y a un conflit par rapport à un transfert des compétences ou par rapport à une communication entre les deux générations, le conflit, il y est. Donc, le rebelle ou le jeune, il se révolte ou le senior est trop exigeant et s'exprime. Le conflit, il est là, quoi. Bon, ce qu'on fait souvent, le lendemain ou plus tard, dans la journée, je la vois la personne ou les personnes. Je dis bah écoutez, j'ai pensé ça et ça et ça. [...]Donc, je pense que ce conflit peut se régler par une bonne discussion que chacun des parties donne les bons arguments, qu'on trouve un consensus*.» (E48, transmetteur, Gen X)

En revanche, si le manager de l'équipe n'arrive pas à résoudre le(s) conflit(s), c'est le responsable RH qui prend le relais et essaye de trouver un consensus. Alors, le responsable

RH s'entretient avec les personnes en question pour proposer des solutions. La solution qui revient le plus souvent dans les propos des répondants est le changement du tuteur dans le cas du tutorat.

Extrait de verbatim
« *D'une manière globale dès qu'il ait un problème que l'on voit ou que l'en ait informé, on rencontre toujours les collaborateurs soit au côté RH, soit au côté management bah pour comprendre ce qui s'est passé et essayer de trouver une solution.* » (E4, RH, Gen Y) « *Déjà, on essaie de comprendre ce qui peut poser de problèmes [...] et puis, si ça ne va pas du tout, on essaie de changer les interlocuteurs et trouver une autre solution. [...] je n'ai jamais vu que ça se passait mal dans un transfert de compétences parce que souvent les gens, ils se choisissent.*» (E6, RH, Gen X)

Par ailleurs, nous avons effectué un croisement matriciel pour analyser la relation entre l'absence ou l'indisponibilité du tuteur, les conflits intergénérationnels et les contraintes temporelles.

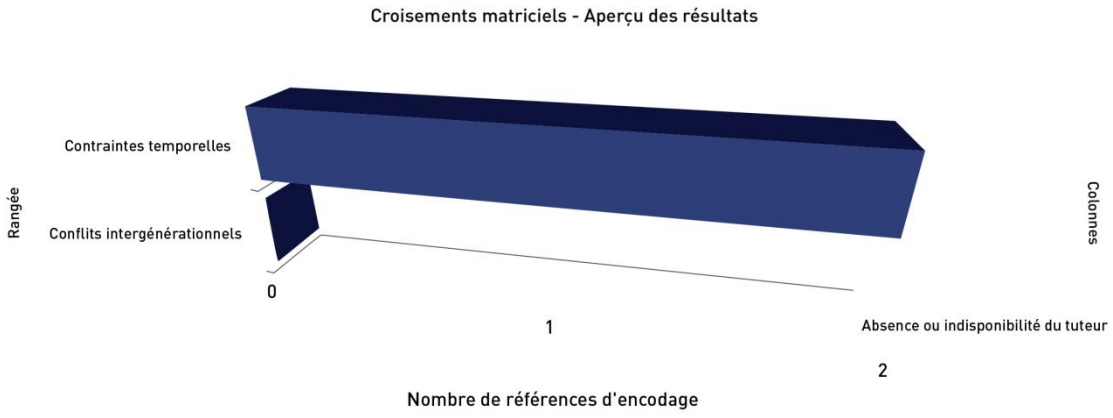


Figure 23: Résultat du croisement matriciel de trois conditions (de blocage) propres à l'individu

Le graphique ci-dessus illustre la relation entre trois conditions de blocage de la transmission des compétences propres à l'individu. Nous retenons que l'absence ou l'indisponibilité du tueur peut être due à des contraintes temporelles. Toutefois, elle ne cause pas des conflits intergénérationnels entre le tuteur et son tutoré.

Dans le point suivant, nous présenterons les conditions propres à l'entreprise.

3.3.2. Conditions propres à l'entreprise

L'analyse des données collectées permet d'identifier un ensemble de conditions propres à l'entreprise freinant la transmission des compétences dans le secteur du numérique en France. Il s'agit des caractéristiques contextuelles et des pratiques de GRH. Nous détaillerons ci-après ces différents points.

3.3.2.1. Caractéristiques contextuelles

Les freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles sont aussi d'ordre contextuel. A ce sujet, l'étude qualitative a permis d'identifier un ensemble de freins que nous exposons ci-après.

Plusieurs répondants soulignent que les conditions relatives à l'entreprise sont d'ordre managérial et culturel. En effet, des répondants estiment que l'entreprise doit être à l'écoute de ses collaborateurs, leur apporter du crédit, reconnaître et valoriser leur mission ainsi que être plus flexible au niveau du temps accordé à la présentation de la formation, dans le but de promouvoir et d'encourager la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *Après, c'est plus de l'ordre du management et de la culture de certaines structures. Si l'entreprise n'apporte aucun crédit au jeune. Si on les écoute pas ou inversement, il n'y a pas de reconnaissance ou de valorisation de la part du senior.*» (E12, RH, Gen X)
« *Le premier grand frein, c'est de l'ordre du management, quoi. Effectivement, c'est quand on me demande de faire une formation qui est assez complexe, la faire en deux heures et je me rends compte que j'ai besoin de deux jours, bon ça va être difficile.*» (E48, transmetteur, Gen X)

Par ailleurs, nous soulignons que les collaborateurs IT interrogés déclarent qu'ils appartiennent à des équipes de projet gérées par un manager. En ce sens, ce qui peut bloquer la transmission des compétences, selon le répondant ci-dessous, c'est le refus du manager. En d'autres termes, le manager de l'équipe doit soutenir et favoriser la transmission des compétences au sein de son équipe. De plus, il est primordial d'être flexible et de bannir le management autoritaire et directif qui représenterait, selon le répondant ci-dessous, l'un des freins ou des facteurs d'échec de la transmission des compétences.

Extrait de verbatim
« *Je n'ai pas de frein, mais s'il y a un frein ça va être un frein managérial, c'est-à-dire que le manager pourrait m'empêcher de le faire mais c'est pas le cas*.» (E50, transmetteur, Gen Y) « C*'est l'aspect management autoritaire et directif, quoi. Certains gens, ils n'arrivent pas accepter l'idée de fonctionnement dans un tel système et puis, ça produit des « crash » et puis, c'est des individus pour des intérêts persos, évolutions de carrière, il s'appuient sur les autres et ils les écrasent.* » (E48, transmetteur, Gen X)

Dans le même ordre d'idées, il s'avère qu'il est très utile de contrôler et d'évaluer le couple transmetteur-récepteur pour réussir la procédure de la transmission des compétences, notamment aux tutorés (alternants et stagiaires).

Extrait de verbatim
« *Je pense qu'il n'y a pas une évaluation de ce couple là. Personne ne va évaluer la bonne transmission de compétences. [...] si on tombe sur le mauvais tuteur [...] personne ne va dire à un moment, tiens ce tuteur fait mal son travail.*» (E14, RH, Gen X)

Par ailleurs, pour d'autres répondants, ce qui peut nuire à la transmission des compétences, c'est la nature et l'utilité de la technologie à découvrir ainsi que la méthode de transmission.

Extrait de verbatim
« *Je travaille dans un milieu d'informatique où on découvre beaucoup de technologies qui sortent. Ca risque juste que parfois la technologie soit quelque chose qui ne branche pas du tout et que je ne me suis pas du tout attiré par la façon du tutorat de la personne*.» (E21, récepteur, Gen Z) « *C'est justement le caractère imposé ou de la forme. [...] Il faut que j'encadre l'objectif et les valeurs de chacun, les attentes de chacun et donc, le comportement de chacun. Cela peut causer un échec relationnel même pas que de transmission*.» (E47, transmetteur, Gen Y)

D'autres encore soulignent que la cause d'échec de la transmission des compétences peut être d'ordre logistique et ergonomique, à savoir : organiser une formation pour un grand groupe, répondre aux attentes d'un public diversifié en termes de profils, d'âges, de compétences et de besoins et s'adapter un environnement de travail aux besoins du public.

Extrait de verbatim
« *Déjà, les formations qui sont faites dans une salle où il y a une trentaine de personnes. Tout le monde a un profil différent et je peux vous dire que c'est vraiment compliqué de faire une formation qui va plaire à peu près à tout le monde. On a des âges différents, des compétences différentes, des besoins différents, c'est assez compliqué.* » (E24, transmetteur, Gen Y)

Dans la continuité, certains répondants déclarent que le sujet de la transmission des compétences doit être pris en compte car il serait dommage de former des personnes sur des outils qu'ils ne vont pas utiliser sur le court terme. En effet, les formations doivent être adaptées aux besoins actuels du poste et de l'individu. Toutefois, ce point de vue peut être en contradiction avec la stratégie de certaines entreprises, selon laquelle, elles préparent leurs collaborateurs aux compétences et aux métiers de demain.

Extrait de verbatim
« *C'est quand on fait une formation sur un outil que la personne ne va utiliser pas tout de suite, mais d'ici six mois ou un an et quand il va utiliser l'outil, il va tout oublier de ce qu'il a appris au moment de sa formation, quoi.*» (E48, transmetteur, Gen X)

Dans le même ordre d'idées, une minorité de répondants souligne que certaines formations sont obligatoires. Toutefois, elles ne sont pas utiles pour leur activité. Le répondant ci-dessous déclare, que pour lui, ces formations sont une perte de temps.

Extrait de verbatim
« *C'est généralement sur la sécurité ou sur le bien-être en entreprise. C'est des formations en e-learning qui sont obligatoires mais qui au final n'ont aucun impact sur nous, parce que pour nous, c'est une obligation et une perte de temps*.» (E51, récepteur, Gen Z)

Dans le point suivant, nous présenterons les pratiques de GRH limitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

3.3.2.2. Les pratiques de GRH limitant la transmission intergénérationnelle des compétences

En parallèle des pratiques de GRH qui peuvent favoriser et faciliter la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique, celles qui

peuvent la limiter sont aussi nombreuses et diffèrent selon la politique de l'entreprise et de la GRH. Les pratiques de GRH que nous avons identifiées sont les suivantes :

- ***Le manque de diversité et de projection au long terme lors du recrutement***

Au niveau du recrutement, certains répondants soulignent qu'il faut penser à recruter des populations et des générations différentes, des personnes de différents âges et genres, etc. De plus, l'un des participants à notre étude souligne que le recrutement des personnes à hauts potentiels doit être organisé, dans le sens où il faut profiter de leurs compétences et les transmettre aux jeunes pour pouvoir en bénéficier après leur départ, ce qu'il considère comme difficile.

Extrait de verbatim
«*C'est aller chercher et de recruter des supers développeurs, des personnes supers experts. [...] Lorsqu'il va partir, on va perdre son expertise parce que personne ne l'a sécurisé. Le petit jeune qui n'est pas un super expert, comment est-ce qu'on l'accompagne dans son développement ?»* (E6, RH, Gen X) « *Donc, moi, je dirai le manque de diversité par exemple on va recruter que des jeunes ou on va recruter que des seniors. [...] On est dans un environnement très changeant dans lequel on a besoin d'être flexible et adaptable et du coup rester ancrée sur ces positions pour moi ca peut être une problématique aujourd'hui dans ce domaine là*.» (E2, RH, Gen Y)

- ***Le manque de formation et de partage***

La formation est une pratique de GRH cruciale pour la transmission des compétences. En ce sens, le manque de formation et de partage de nouvelles compétences peut avoir des conséquences négatives. De plus, un mauvais accompagnement des personnes, notamment des tutorés (stagiaires et alternants), peut nuire à la transmission des compétences et causer son échec.

Extrait de verbatim
«Limiter, ce serait le fait de ne pas renouveler du tous ses ressources, de ne pas continuer à investir de manière permanente sur la formation au sens large et de rester sur ses activités. » (E8, RH, Gen X)

- ***Le manque de communication en interne***

La communication interne est un levier des relations humaines. De ce fait, le manque de communication en interne de l'entreprise peut nuire à la transmission des informations mais aussi des compétences entre les générations.

Extrait de verbatim
«Tout le monde doit être au courant de tout. […] mais d'où la nécessité de communiquer au sein d'une équipe, de travailler ensemble, de dévier les idées et donner les informations montantes et descendantes : les deux.» (E5, RH, Gen X).

- ***La mauvaise gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences***

Le départ à la retraite représente l'une des causes du dénombrement des effectifs en entreprise. En ce sens, les responsables RH sont amenés à pratiquer des mesures permettant de préparer le départ à la retraire des seniors (notamment les plus âgés). Il s'agit *a priori* du pilotage des ressources humaines visant à identifier les effectifs et les compétences dont dispose l'entreprise. Cela consiste également à identifier les personnes qui détiennent des compétences requises pour occuper les postes vacants ou à pourvoir afin de répondre aux exigences futures des postes et des clients. En outre, la gestion prévisionnelle des effectifs et les compétences vise à préparer les collaborateurs aux évolutions technologiques et à celles des compétences. Il s'agit d'une projection et d'une réflexion sur les besoins (de ressources humaines) provenant de la stratégie de l'entreprise et ses objectifs. De ce fait, une mauvaise gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences peut nuire à la procédure de transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Extrait de verbatim
« *Ne pas savoir ce qui est attendu […]. Les gens partent toujours en retraite. Donc, qu'est-ce qu'on fait ? Et si la GRH, elle n'a pas une idée de stratégie de l'entreprise, ses besoins et de ce qu'il y a sur le terrain.* » (E5, RH, Gen X)

- ***La pluralité des interlocuteurs et des outils***

D'après le propos ci-dessous, nous retenons que la pluralité des interlocuteurs et des outils représente l'une des nombreuses pratiques qui peuvent nuire à la transmission des compétences individuelles. En d'autres termes, la pluralité des interlocuteurs, qu'ils soient formateurs, tuteurs ou autres, représente selon ce répondant un frein ou un facteur d'échec de la transmission des compétences. En effet, l'analyse des données collectées dévoile que la diversité des avis et des directives (malgré leur richesse) complique leur mise en œuvre. De

plus, elle ne rend pas la tâche facile, notamment pour les apprenants (alternants, stagiaires, etc.) de la jeune génération.

Dans le même ordre d'idées, la pluralité des outils proposés aux collaborateurs, quel que soit leur statut, peut nuire à l'apprentissage individuel (personnel et social) et à la transmission des compétences. En effet, cette pluralité des outils proposés par certaines entreprises rend le choix très difficile. De plus, la sélection des outils doit dépendre de plusieurs facteurs. Nous citons à titre d'exemple : la compétence à acquérir, le temps et le niveau d'expertise du collaborateur.

Extrait de verbatim
« *La pluralité des interlocuteurs et des outils pour pouvoir choisir le bon interlocuteur et le bon outil.»* (E11, RH, Gen Y)

- ***Le mauvais choix du tuteur et le manque d'encadrement***

Les résultats de l'étude qualitative révèlent que la qualité du tutorat et de l'accompagnement des tutorés constitue un sujet d'une importance majeure. En effet, les tutorés représentent une catégorie de collaborateurs très particulière pour laquelle il faut choisir un bon tuteur pédagogue, bienveillant et disponible, dans le but de faciliter son intégration dans le monde du travail (dans l'équipe et l'entreprise), d'assurer le développement de ses compétences, de suivre sa progression et de restreindre le risque de décrochage. Le choix d'un mauvais tuteur et le manque d'encadrement peuvent désormais nuire à la transmission des compétences individuelles selon les répondants. En ce sens, il est primordial de définir avec son tuteur les attentes liées au poste et/ ou à la qualification recherchée. Dans le cas des stagiaires et des alternants, il est important d'assurer l'acquisition des compétences correspondant au diplôme préparé. De plus, il est nécessaire de faire, avec son tutoré, des points réguliers, d'être à son écoute et de répondre à ses interrogations.

Extrait de verbatim
« *Sur la partie formation, si on n'accompagne pas bien les personnes qui vont être en formation ça va être compliqué.»* (E4, RH, Gen Y)
« P*our les stagiaires et les alternants, le choix du tuteur est très important. Forcément, une personne qui n'est pas généreuse et qui n'a pas envie de donner et n'a pas envie de se fatiguer à donner l'information, ou aussi quelqu'un qui n'est pas carré, qui n'est pas organisé. Donc, on ne va pas lui donner des personnes à former quoi.»* (E17, RH, Gen X)

« *Je pense que c'est un tuteur qui est tuteur par obligation. C'est un tuteur qui ne prend pas le temps et l'autonomie, c'est une soft skill importante pour nous. Mais voilà, trop d'autonomie tue l'autonomie*.» (E16, RH, Gen Y)

En résumé, nous présentons dans le tableau ci-dessous les pratiques de GRH limitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique en France.

Les pratiques de GRH
- Le manque de diversité et de projection au long terme lors du recrutement - Le manque de formation et de partage - Le manque de communication en interne - La mauvaise gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences - La pluralité des interlocuteurs et des outils - Le mauvais choix du tuteur et le manque d'encadrement

Tableau 51 : Les différentes pratiques de GRH limitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Pour conclure, nous présentons dans le tableau ci-dessous les causes du blocage de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique en France.

Les causes du blocage	
Conditions relatives aux acteurs (transmetteurs et récepteurs)	- Incompréhension - Méconnaissance d'autrui - Méconnaissance du sujet - Manque d'intérêt commun (transmetteur-récepteur) - Manque de communication entre les acteurs - Manque mauvaise communication entre les acteurs - Mésentente et désaccord - Appartenance à des générations différentes - Personnalité et attitude des individus (ex : autorité, égo, égoïste) - Convictions des individus (ex : ne pas vouloir être filmé, ne pas être formé par un jeune) - Avoir peur du jugement et des critiques - Négliger le processus de la transmission - Prendre en considération le profil du formateur (ex : son âge, son statut, etc.) - Ne pas prendre en compte le profil des personnes enseignées (ex : tutorés)
Caractéristiques contextuelles (propres à l'entreprise)	- Management et culture de l'entreprise - Management autoritaire et directif - Méthodes de transmission et des outils mis à disposition

	- Choix du sujet de la formation/ transmission (ex : nature et utilité de la compétence à acquérir) - Environnement et conditions du travail/ de la formation/ de la transmission - Manque d'évaluation de la dyade (transmetteur-récepteur) - Pratiques de GRH
Contraintes temporelles	- Manque de temps - Manque d'anticipation et irrégularité - Considérer la transmission des compétences comme perte de temps
Absence ou indisponibilité du tuteur	- Absence du tuteur ou du référent technique - Indispensabilité du tuteur ou du référent technique
Conflits intergénérationnels	- Préjugés négatifs et stéréotypes générationnels - Caractères opposés des générations

Tableau 52 : Les différentes causes du blocage de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Dans le point suivant, nous discuterons de la qualité des relations intergénérationnelles et interpersonnelles au travail, et son impact sur la transmission des compétences individuelles dans le secteur du numérique.

3.4. Conditions liées à la qualité des relations intergénérationnelles et interpersonnelles au travail

L'analyse des données collectées dévoile que la qualité des relations interpersonnelles et intergénérationnelles au travail peut impacter la transmission des compétences individuelles dans le secteur du numérique. En ce sens, plusieurs répondants déclarent qu'ils n'ont pas eu (ou très peu) de conflits intergénérationnels avec d'autres collègues et encore moins lors d'une transmission des compétences. Plusieurs d'entre eux soulignent que les équipes IT rassemblent des personnes de différentes générations passionnées par leur métier et plus largement par l'informatique et le digital.

Extrait de verbatim
« *On n'a pas de difficultés majeures [...] On est sur un cœur d'activité qui permet ça, le fait qu'on soit dans le digital et permet aussi de réunir sur un même sujet ces générations là. [...] Comme je le dis souvent, c'est dans l'ADN [...]*.» (E1, RH, Gen X)

D'ailleurs, le digital permet de réunir des personnes de différentes générations. Il s'agit des personnes ayant le même métier (avec des fonctions différentes selon la spécialité de chacun), le même langage (un vocabulaire technique commun), la même culture de métier

et des valeurs communes. Selon la majorité des répondants, cela facilite l'échange interpersonnel et intergénérationnel, rend la relation plus fluide (naturelle et facile) et comble les fractures générationnelles.

Extrait de verbatim
« *C'est avant tout le métier, le langage informatique qui fédèrent les gens de différentes générations sans doute [...]. Il n'y a pas de fractures dans l'entreprise entre génération, c'est vraiment fluide en fait*.» (E18, RH, Gen Z) « *[...] chez nous, la qualité de ces relations est plutôt bonne étant donné le niveau de diversité présent dans l'entreprise est le socle de culture et de valeurs communes que nous partageons*.» (E45, transmetteur, Gen Y)

Les résultats révèlent que, dans le milieu du numérique, quel que soit l'âge des transmetteurs (formateurs, tuteurs, etc.), la transmission des compétences se passe généralement dans de bonnes conditions. Comme le souligne le répondant ci-dessous, il est intéressant d'avoir des transmetteurs bienveillants et des individus complémentaires pour assurer une bonne relation intergénérationnelle au travail et par conséquent, réussir la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Extrait de verbatim
« *Donc, du coup, quand on a des formateurs d'un certain âge avec des nouveaux qui arrivent ça se passe très bien.»* (E20, RH, Gen X) « *Il faut vraiment mettre des individus un petit peu complémentaires dans l'équipe pour que le côté intergénérationnel fonctionne bien et littéralement, il faut généralement des gens bienveillants pour que ça fonctionne bien*.» (E21, récepteur, Gen Z)

Dans le même ordre d'idées, la majorité des répondants estime que la relation entre le transmetteur et le récepteur est une relation fondée sur la convivialité, l'écoute et la confiance mutuelle. En effet, les jeunes tutorés (ex : stagiaires et alternants) sont en entreprise pour apprendre et se former. Ils ont besoin de se trouver dans un climat de travail sain (loin des conflits interpersonnels ou intergénérationnels) et de s'entourer de personnes bienveillantes, disponibles et à l'écoute. Nous remarquons également que les personnes des jeunes générations ont également des exigences au niveau des conditions de travail. Ce faisant, certains tutorés n'hésitent pas à en parler à leur école si leur relation avec leur tuteur est déséquilibrée ou conflictuelle. Ils estiment que cela peut nuire à leur apprentissage et à leur montée en compétence.

Extrait de verbatim
« *Généralement, la relation entre le tuteur et le tutoré [...] se fait un peu sous l'ongle de la convivialité et nous, on insiste beaucoup là-dessus surtout si on a affaire avec un public jeune*.» (E12, RH, Gen X) « *Ca se passe très bien parce qu'en principe la personne qui a 19 ans, elle est en formation. Donc, elle vient ici pour se former. Elle est bien à l'écoute. Avec les anciens, il y a une relation de mentorat et de confiance [...]. Non pas de conflits.* » (E14, RH, Gen X)

En effet, nous constatons que les récepteurs et particulièrement les tutorés (stagiaires et alternants) ont besoin d'échanger très souvent avec leur tuteur, de faire des points réguliers et d'être accompagnés pour pouvoir progresser et développer les compétences nécessaires.

Extrait de verbatim
« *J'avais un tuteur qui était plutôt compréhensif et qui était vraiment basé sur le dialogue, qui était à minimum pas mal disponible. [...] D'ailleurs, on avait prévu des points assez réguliers pour parler, suivre l'alternance [...]*.» (E33, récepteur, Gen Y)

Dans la continuité, certains répondants déclarent avoir une relation amicale avec leur collègue (tuteur, tutoré, formateur, ou autres). Il s'agit d'une relation cordiale fondée sur le respect mutuel, la communication et beaucoup d'échange.

Extrait de verbatim
« *Je rentre en empathie. Que dire de plus, des relations amicales. Donc, on travaille avec beaucoup de l'humour*.» (E47, transmetteur, Gen Y) « *C'est une relation qui est basée sur le respect entre moi et mon tuteur [...]. On s'entend bien, on rigole ensemble [...]. On a une bonne entente, on se comprend et puis chacun est à l'écoute de l'autre, il évolue à l'autre et puis, on ne me refuse jamais les questions*.» (E35, récepteur, Gen Z)

D'autres soulignent que leur relation avec leur tuteur est plus professionnelle qu'amicale. Toutefois, ils estiment que cela ne nuit pas à leur apprentissage en entreprise tant que le tuteur est disponible pour leur porter de l'aide en cas de besoin.

Extrait de verbatim
« *Avec mon tuteur, je trouve cette relation professionnelle au final. C'est vraiment quand on parle des choses, c'est pour le travail*.» (E25, récepteur, Gen Z) « *Mon tuteur de cette année [...]. On a une relation assez cordiale mais assez travail. C'est-*

à-dire que oui on va vraiment travailler ensemble mais quand j'ai une tâche et j'ai du mal à la faire et bein je l'interpelle et voilà on bossait ensemble tranquillement.» (E43, récepteur, Gen Z)

Par ailleurs, les résultats révèlent que la transmission intergénérationnelle des compétences est bidirectionnelle. En fait, les plus jeunes sont aussi amenés à transmettre leurs compétences aux plus âgés dans le cadre du « *Reverse Mentoring* ». En effet, cela permet de combler les fractures générationnelles et de renforcer les relations intergénérationnelles au travail. Il s'agit en effet de générations qui se complètent et qui apprennent les unes des autres. Comme le souligne un ingénieur informatique et commercial (E53, transmetteur), il s'agit d'une relation gagnant-gagnant.

Extrait de verbatim

« *On a le mentoring depuis très longtemps et on a mis en place du reverse mentoring et notamment pour que les plus jeunes, notamment les natifs des réseaux sociaux, etc. puissent aider les plus âgés que nous sommes à acquérir les compétences*. » (E8, RH, Gen X)

« *On va dire que la relation était très cordiale. Elle est professionnelle et amicale. Voilà, c'est une relation gagnant-gagnant au final*.» (E53, transmetteur, Gen Y)

En revanche, la relation intergénérationnelle peut connaître des freins liés aux préjugés, lesquels peuvent générer des conflits intergénérationnels qu'il faut rapidement gérer selon certains répondants.

Extrait de verbatim

« *Après, pour une relation intergénérationnel que ça soit mentor ou mentoré, il y a toujours des préjugés et puis après, ça peut générer un peu des conflits mais après rapidement, il faut savoir gérer. Il ne faut pas laisser les préjugés.»* (E50, transmetteur, Gen Y)

Nous citons à titre d'exemple le cas de certaines personnes âgées qui refusent d'être formées par les plus jeunes, contrairement aux plus jeunes qui sont généralement plus ouverts. Cela reste une exception car la majorité des répondants (de toutes les générations) estime être flexible et accepte d'être formée par des plus jeunes comme des moins jeunes.

Extrait de verbatim

« *Avec la personne plus âgée, c'était compliqué. Il eu du mal à l'accepter, à accepter d'être formé par quelqu'un de plus jeune. Ca était compliqué et ça n'a pas été très productif, on va dire. Concernant la personne plus jeune, par contre, ça c'est très bien passé. Elle était*

enthousiaste. Elle avait envie d'apprendre. On l'a considéré comme quelqu'un de l'équipe.» (E55, transmetteur, Gen X)

Par ailleurs, les résultats de l'étude qualitative montrent que la digitalisation de la transmission des compétences permet de rassembler dans une même communauté (ex : virtuelle) des collaborateurs de différents âges. Cette communauté encourage la coopération et la collaboration entre générations. De plus, le digital permet de réunir des générations différentes et promeut l'entraide et le partage intergénérationnels, réduit la fracture numérique et favorise le tutorat inversé.

Extrait de verbatim

«*Il y a le «Reverse Mentoring» où cette fois-ci, la personne la plus jeune va aider une personne plus expérimentée à intégrer des concepts ou des sujets que l'on pourrait qualifier de propres à la génération Y (le digital, le social media, l'économie collaborative, etc.).*» (E45, Transmetteur, Gen Y)

« On a le mentoring depuis très longtemps ; et on a mis en place du « Reverse Mentoring » et notamment pour que les plus jeunes, notamment les natifs des réseaux sociaux, etc. puissent aider les plus âgés que nous sommes à acquérir les compétences » (E8, RH, Gen X)

Les plateformes numériques à titre d'exemple, représentent un outil très utile pour échanger avec plusieurs personnes au même temps. Certains répondants préfèrent l'usage du digital pour apprendre ou transmettre des compétences. D'autres ne sont pas trop à l'aise avec les outils numériques et ont une préférence pour le présentiel. D'autres encore préfèrent les échanges physiques et estiment que la proximité géographique est importante lors d'une transmission des compétences. D'autres enfin estiment que le digital peut impacter les relations professionnelles et par conséquent la transmission des compétences.

Extrait de verbatim

«*Celui que je préfère de tous, c'est le face à face [...] que je puisse voir ce qu'ils sont entrain de produire et que moi du coup que je puisse corriger [...]. Ca, on ne peut pas le faire en visioconférence. [...] il n'y a pas d'échange et il n'y a pas de synergie de groupe qui se crée*.» (E49, Transmetteur, Gen Y)

« *Je pense que c'est beaucoup mieux quand c'est du face à face : pas comme les MOOC ou les apprentissages via internet en ligne ou par skype. Je trouve qu'il y a le facteur de la proximité qui est important. On peut rectifier rapidement les erreurs. C'est important d'être vraiment proche de la personne pour pouvoir lui parler et voir les erreurs.* » (E44,

Récepteur, Gen Z)

Pour conclure, nous constatons que la qualité les relations interpersonnelles et intergénérationnelles est difficile à anticiper. De plus, la particularité de chaque génération et ses caractéristiques peuvent impacter les relations au travail. Toutefois, la passion pour l'informatique et pour le digital qui caractérise les collaborateurs IT joue un rôle primordial dans le renforcement des relations interpersonnelles et des coopérations intergénérationnelles. En effet, elle permet de réunir sur les mêmes projets et dans la même équipe des personnes de différents profils et générations sans que cela ne nuise à la qualité des relations entre les collègues. Par ailleurs, nous soulignons que la relation tuteur-tutoré (principalement) est déterminante. En effet, généralement, c'est au travers cette relation que s'établit le lien entre le tutoré (ex : stagiaire, alternant) et l'entreprise. En ce sens, il s'avère nécessaire de créer un climat relationnel favorable, de consolider un sentiment de confiance mutuelle et de déterminer les attentes de l'un et de l'autre (du tuteur et du tutoré), dans le but de valoriser cette relation, de faciliter la transmission intergénérationnelle des compétences et de prévenir tous types de conflits au travail.

Pour conclure cette section, rappelons que nous avons réalisé une étude qualitative dans le secteur du numérique pour répondre à la problématique générale de la recherche : **Quelles sont les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?**

L'analyse des données collectées (primaires et secondaires) révèle que la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles est très présente dans les entreprises du secteur du numérique. Malgré les préjugés liés à ce secteur d'une part et à l'intergénérationnel d'autre part, les résultats montrent que nombreuses sont les compétences individuelles qui nécessitent une transmission intergénérationnelle. En outre, la transmission des compétences représente une formation en interne (formelle et informelle) permettant aux collaborateurs de toutes les générations de partager leurs compétences et d'apprendre mutuellement. C'est une procédure qui permet de faciliter l'intégration, la socialisation et la professionnalisation des nouvelles recrues, de reconnaître les compétences des seniors et des juniors, d'encourager l'apprentissage intergénérationnel, de promouvoir les coopérations intergénérationnelles, de valoriser l'ancienneté (et les expériences) des plus âgés et de fidéliser les jeunes générations.

Les résultats montrent que la réussite (aussi bien que l'échec) de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dépend, dans un premier temps, d'un ensemble de conditions et de facteurs, lesquels varient selon les acteurs engagés ainsi que selon le contexte organisationnel et managérial. Dans un deuxième temps, elle dépend de l'implication et de l'engagement des acteurs principaux, à savoir : les collaborateurs (transmetteurs et récepteurs), les managers et les responsables RH. Enfin, nous estimons que l'articulation entre tous ces éléments permet la compréhension du rôle de chacun ainsi que celui de l'entreprise dans la réussite de la transmission des compétences. Nous terminerons donc par la célèbre citation du professeur Philippe Carré : « *On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres*[36] ».

[36] https://www.pinterest.fr/pin/857091372828295447/

Conclusion du chapitre 5 :

Dans ce cinquième chapitre, nous avons présenté l'étude qualitative réalisée dans le secteur du numérique en France.

Dans la première section, nous avons présenté la méthodologie de l'étude qualitative. Il s'agit de présenter les modalités de recueil des données, de la présentation de l'échantillon de l'étude qualitative et de la construction du guide d'entretien semi-directif. En ce sens, nous avons mené 60 entretiens semi-directifs auprès des collaborateurs IT et des cadres de la fonction RH travaillant au sein des entreprises du secteur du numérique. Ces acteurs ont été choisis en fonction de plusieurs critères comme l'âge et leur fonction. Les entretiens ont été réalisés afin de comprendre la procédure de transmission des compétences individuelles entre différentes générations ainsi que les interactions entre celles-ci dans le but de simplifier l'identification et la compréhension des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Dans la deuxième section, nous avons exposé la méthode d'analyse des données. Il s'agit de la présentation des unités d'analyse, de la pré-analyse, de l'analyse et du codage des données. Nous avons opté pour une analyse de contenu thématique afin de « *réduire les informations pour les catégoriser*» (Wacheux, 1996, p.227). Pour un traitement automatique des données, nous avons opté pour le logiciel N'Vivo.

Dans la troisième section, nous avons présenté et analysé les résultats de l'étude qualitative. Les résultats montrent que la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles est présente et importante au sein des entreprises du secteur du numérique. En effet, la diversité générationnelle des équipes IT (et plus largement des entreprises appartenant au secteur du numérique) favorisent la transmission bidirectionnelle de plusieurs compétences individuelles. D'ailleurs, les juniors, et notamment les plus jeunes d'entre eux, sont également amenés à transmettre leurs compétences numériques, techniques et méthodologiques aux plus âgés dans le cadre du « *reverse monitoring* ». De plus, nous avons pu identifier un ensemble de facilitateurs et de freins impactant la transmission des compétences. Il s'agit d'un ensemble de conditions relatives aux individus (transmetteurs et récepteurs) et à l'entreprise. Nous citons à titre d'exemple : la qualité des relations interpersonnelles et intergénérationnelles et la mise en place des outils et des pratiques de GRH.

Chapitre 6 : Synthèse des résultats de la recherche et discussion générale

Les entreprises du secteur du numérique représentent un marché en croissance rapide et continue. Elles constituent également un carrefour des compétences individuelles transmissibles entre les différentes générations y travaillant. C'est un environnement concurrentiel où la progression et l'évolution des individus sont particulièrement liées, entre autres, à l'apprentissage tout au long de sa vie et au développement des compétences. Ainsi, ces éléments apparaissent comme des enjeux majeurs pour les collaborateurs autant que pour l'entreprise. En ce sens, l'acquisition et la transmission intergénérationnelle (croisée) des compétences individuelles apparaissent comme une manière de développer et de renouveler des compétences individuelles des collaborateurs de toutes générations pour poursuivre les transformations numériques et les changements technologiques (Dubois *et al.,* 2018). En ce sens, plusieurs types de formations et modes d'apprentissage et de transmission des compétences sont mobilisés et mis à disposition de tous les collaborateurs. A ce titre, certaines entreprises sont considérées comme apprenantes car elles encouragent l'apprentissage individuel (personnel et social). De plus, elles considèrent l'individu comme acteur de l'acquisition et de la construction de ses compétences individuelles en mobilisant des ressources diversifiées mis à sa disposition (Ben Dhaou *et al.,* 2017).

Toutefois, l'apprentissage et le développement des compétences individuelles nécessitent de l'interaction avec les outils et avec son environnement (Fillol, 2009). Il en ressort que la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles est une procédure complexe impliquant plusieurs acteurs, à savoir : les collaborateurs (transmetteurs/enseignants-experts et les récepteurs/ apprenants), les managers et les responsables RH. En ce sens, l'interaction entre ces différents acteurs et leur engagement dans cette procédure impactent sa réussite. En ce sens, le facteur humain est aussi important que les autres facteurs exogènes ou endogènes.

Par ailleurs, nous soulignons que l'identification des personnes potentielles (disposant des compétences transmissibles) permet de tisser des liens forts entre les acteurs (transmetteurs et récepteurs) appartenant à différentes générations en instaurant un apprentissage intergénérationnel (bidirectionnel). De plus, l'identification des compétences individuelles qui nécessitent une préservation ou une transmission intergénérationnelle facilite et promeut cette transmission des compétences. Cette identification peut se faire par

l'intermédiaire des managers et des responsables RH lors des entretiens annuels à titre d'exemple.

Dans ce sixième chapitre, nous allons présenter une synthèse des résultats de la recherche et une discussion générale. Dans la première section, nous proposons une typologie des compétences individuelles transmissibles entre les générations. Dans la deuxième section, nous présentons les conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Dans la troisième section, nous identifions les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Dans la quatrième section, nous identifions les outils facilitant la transmission des compétences entre pairs et entre générations. Dans la cinquième section, nous présentons une synthèse des discussions et des réflexions générales.

Section 1 : Proposition d'une typologie des compétences individuelles transmissibles entre les générations

Dans cette première section du dernier chapitre, nous proposons une typologie des compétences individuelles transmissibles entre générations.

En nous appuyant sur la revue de littérature, nous constatons une abondance de définitions du concept de compétence. Ainsi, nous avons présenté les différentes typologies de compétences proposées par plusieurs chercheurs. Lorsqu'on questionne les praticiens sur les compétences transmissibles entre pairs ou entre générations, nous retenons des réponses multiples qui varient selon le besoin de chacun, le contexte d'utilisation de la compétence et la définition que chacun donne à la compétence. En ce sens, les compétences transmissibles peuvent être des « *hard skills* » ou des « *soft skills* », des compétences relationnelles, des compétences numériques, des compétences méthodologiques, des compétences managériales, des compétences analytiques, etc. Nous soulignons alors que les typologies des compétences présentées par les praticiens correspondent aux typologies de certains chercheurs tels que Elidrissi *et al.*, 2017 ; Gréselle-Zaïbet *et al.*, 2018 ; Giraud *et al.*, 2021. Certaines réponses ont été sous forme d'exemples de compétences transmissibles comme « développer un logiciel », «validation d'un code», « architecture du *Sharepoint* », « développement web », « programmation », etc. considérées comme des compétences techniques ou « savoir s'adapter », « manière de travailler », « savoir-être », « travailler ensemble », etc. considérées comme des compétences comportementales ou encore « gestion des conflits », « gestion de

projet », « gestion des réunions », etc. considérées comme des compétences gestionnaires. Ainsi, nous constatons que, dans le secteur du numérique, les compétences individuelles transmissibles entre générations ne sont pas seulement des compétences techniques. D'autres typologies de compétences individuelles sont à identifier et à transmettre entre les différentes générations présentes en entreprise. A ce titre, il s'avère nécessaire d'identifier les compétences individuelles permettant de réaliser certaines tâches et d'atteindre les objectifs de l'entreprise. En ce sens, ce travail doctoral permet d'identifier les compétences individuelles transmissibles et celles qui nécessitent une préservation et une conservation. En effet, contrairement aux stéréotypes liés au secteur du numérique, les résultats révèlent qu'il y a un ensemble de compétences individuelles qui sont transmissibles de génération en génération, notamment les *soft skills* (savoir-être) et certaines compétences techniques (propres à chaque métier) nécessaires pour l'exécution de certaines activités ainsi que la réponse aux besoins des anciens clients.

Au-delà des compétences techniques (ex : le développement du *Sharepoint, cloud computing, blackchain,* etc.) et des *soft skills* (ex : collaboration, prise de parole en public, persuader, capacité d'écoute, etc.), les collaborateurs du secteur du numérique ont besoin d'acquérir d'autres compétences. Il en ressort que les nouvelles générations (les génération Y et Z) acquièrent des compétences gestionnaires et managériales (Condomines *et al.,* 2015 ; Giraud *et al.,* 2021), des compétences humaines (Roger et Vinot, 2019) et des compétences spécifiques (Pemartin, 2005) propres à une activité professionnelle précise. Ils réalisent cela en s'appuyant sur quatre niveaux de compétence (de base, opérationnelle, avancée et de référence) afin d'accompagner au mieux le renouvellement (« *reskilling* ») et le développement (« *upskilling* ») des compétences individuelles des collaborateurs. D'ailleurs, le fait de déterminer les compétences à transmettre et d'aider les praticiens à les acquérir ou à les transmettre favorise la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences.

Les praticiens confirment alors le caractère explicite et tacite des compétences transmissibles (Diez et Sarton, 2012). Selon ces auteurs, les compétences explicites sont objectives, rationnelles, visibles et accessibles. Alors que les compétences tacites sont expérimentales, subjectives, personnelles et transférables. Nous soulignons ces typologies pour bannir les stéréotypes liés au secteur du numérique connu comme un environnement en changement rapide et permanent. Notons alors que malgré ces changements, plusieurs compétences sont à transmettre entre générations de façon bidirectionnelle (quel que soit le canal de transmission). En effet, les typologies et les exemples soulignés dans les résultats de

l'étude empirique, sont des compétences transmissibles entre générations dans le secteur du numérique.

Ces contributions permettent d'enrichir les travaux sur l'apprentissage individuel (formel et informel). Nos résultats permettent de souligner le lien fort existant entre l'apprentissage individuel et le développement des compétences individuelles. De plus, ils permettent de compléter les travaux antérieurs par l'analyse des pratiques apprenantes en s'appuyant sur une approche systématique de l'apprentissage.

Les résultats de ce travail doctoral s'inscrivent dans la lignée des travaux antérieurs qui mettent en lumière le concept de l'entreprise apprenante (Morgan, 2001 ; Hannachi, 2015), selon lequel l'individu est acteur de l'acquisition et de la construction de ses compétences individuelles en mobilisant des ressources diversifiées (Ben Dhaou *et al.*, 2017), dans le cadre d'un apprentissage individuel (Elkjaer, 2003 ; Morone et Taylore, 2004) favorisant la montée en compétence. Rappelons que l'apprentissage et le développement des compétences individuelles nécessitent de l'interaction avec les outils et avec son environnement. Nous parlons ici d'une interaction sociale et une dynamique interindividuelle impliquant le collectif (Fillol, 2009). Ainsi, selon l'approche systémique, l'individu est replacé dans son contexte. Il est désormais membre d'un système (entreprise, groupe, unité, etc.). En l'occurrence, l'individu est intégré dans une équipe IT entouré d'apprenants et d'experts (de différents profils et âges) en la matière. A ce titre, l'interaction (interpersonnelle ou intergénérationnelle) entre ces différents individus constitue un vecteur de transmission des compétences relationnelles ainsi qu'un levier d'émergence et du développement des compétences individuelles et collectives. Soulignons également que le caractère systémique de l'environnement d'apprentissage favorise l'apprentissage des individus et la transmission intergénérationnelle des compétences grâce aux multiples interactions sociales. Cette transmission des compétences se passe sous plusieurs formats (individuel, collectif, formel, informel, présentiel, virtuel, etc.) et différentes méthodes telles que le tutorat (Laport, 2015), le mentorat (Abonneau et Campoy, 2014), l'accompagnement (Filliettaz *et al.*, 2014 ; Kennel et Boléguin, 2021), etc. Ainsi, elle permet aux plus âgés (les seniors) de transmettre leurs compétences individuelles, notamment des compétences gestionnaires, comportementales, analytiques et méthodologiques, aux jeunes moins expérimentés (les juniors).

Dans la continuité, nos résultats révèlent qu'en parallèle, les nouvelles générations (Y et Z) peuvent à leur tour proposer du mentorat inversé « *Reverse Mentoring* » (Murphy, 2012)

aux anciennes générations (les baby-boomers et la génération X) pour développer leurs compétences technologiques et numériques. Au-delà de ces compétences, les jeunes générations peuvent également partager leurs compétences et connaissances relatives aux nouvelles techniques et méthodologies de travail, notamment les méthodes AGILE et SCRUM propres à la gestion des projets. Il s'agit de compétences individuelles acquises en formation initiale (ex : à l'école, à l'université, etc.) ou/et en expériences professionnelles précédentes (ex : stage, alternance, etc.).

A travers l'analyse des données primaires et secondaires, nous nous sommes intéressés aux compétences individuelles transmises entre générations au sein des entreprises du secteur du numérique. Ce faisant, ce travail de recherche contribue aux travaux sur la compétence en tant que concept transdisciplinaire et sujet de recherche qui revient très souvent dans les travaux en gestion des ressources humaines (Defélix *et al.,* 2006 ; Gilbert, 2006) et en stratégie (Hamel et Prahalad, 1990 ; Cazal et Dietrich, 2003). Il met en exergue l'importance des compétences individuelles, lesquelles représentent un potentiel et une valeur primordiale pour les individus (Olaba, 2014). Il s'agit en effet des compétences individuelles acquises et développées à travers l'apprentissage individuel, qu'il soit personnel ou social. En d'autres termes, il s'agit d'un ensemble de compétences (connaissances, capacités et conduites professionnelles) développées grâce aux formations, expériences et transmission en milieu du travail. Ce faisant, ce travail de recherche contribue également aux travaux sur la gestion et le développement des compétences. Il vise à investiguer la place des compétences individuelles dans la stratégie de l'entreprise, en nous fondant sur la théorie de la compétence. En ce sens, les travaux de plusieurs chercheurs tels que Cheisa et Manzini (1997) montrent que certaines compétences peuvent durer dans le temps sans qu'elles ne deviennent obsolètes. En outre, elles peuvent se développer en interne et en externe de l'entreprise. De ce fait, les entreprises doivent promouvoir des actions de formation en proposant des ateliers, des séminaires, des sessions de tutorat, de mentorat ou autres. De plus, elles doivent favoriser les coopérations et la transmission des compétences individuelles entre pairs et entre générations (dans les deux sens : des anciens aux nouveaux et des nouveaux aux anciens). A ce titre, il s'avère donc important d'avoir recours à des transmetteurs comme des tuteurs, des mentors, des formateurs internes ou des formateurs externes en cas de besoin, s'inscrivant ainsi dans une politique de formation continue que les entreprises du secteur du numérique mettent en place. Il en ressort que ces entreprises « *apportent une attention particulière aux pratiques collectives de transmission et de mutualisation des compétences*. » (Dubois *et al.,* 2018, p.13). Ces derniers

estiment que l'apprentissage et l'échange collectif renforcent la productivité collective. Ils ajoutent également que le « *formateur interne renforce la volonté de créer des valeurs communes aux salariés car cette fonction est intégrée au métier et orientée vers la transmission de l'excellence.* » (*Ibidem*, p.16).

Pour conclure cette section, nous soulignons que notre étude empirique centrée sur les collaborateurs IT travaillant dans le secteur du numérique et appartenant à différentes générations, nous a permis de proposer plusieurs typologies de compétences individuelles transmissibles entre générations. *In fine*, nous soulignons que les entreprises du secteur du numériques mettent en place et à disposition de leurs collaborateurs plusieurs méthodes, modes et outils facilitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Toutefois, ces éléments varient en fonction de la nature de la compétence à acquérir et à transmettre.

Dans la prochaine section, nous proposerons une classification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Section 2 : Les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Dans cette deuxième section, nous présentons les conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

La littérature existante, à ce jour, ne permet pas de comprendre et d'explorer en profondeur la transmission intergénérationnelle des compétences. Les études réalisées dans certains contextes professionnels s'intéressent principalement à deux catégories d'âge (les jeunes et les âgés) sans prendre en compte l'ancienneté et l'expérience des collaborateurs, ni la particularité de chaque génération, notamment ses besoins au niveau de l'apprentissage et la montée en compétence. De plus, les travaux qui mettent en lumière la notion de la génération ou l'intergénérationnel (Dufault, 2008 ; Delay et Huyez-Levrat, 2006 ; Pijoan *et al.*, 2012 ; Papinot, 2013 ; Guillemot, 2015) sont très rares. C'est dans cette perspective que s'inscrit ce travail de thèse en proposant de mettre en exergue des éléments de réponse et des pistes pour améliorer la compréhension de la transmission des compétences (Cloutier *et al.*, 2002 ; Dreyfuss et Pijoan, 2015 ; Lambert *et al.*, 2021) et de l'apprentissage intergénérationnel (Shimada et Dameron, 2016). De plus, à la recherche d'une meilleure compréhension et d'une identification des conditions de réussite de la transmission

intergénérationnelle des compétences individuelles, le contexte du secteur du numérique en France a joué un rôle important et fondamental, notamment dans la forme qu'ont prise l'apprentissage intergénérationnel et la transmission des compétences.

Les résultats de ce travail doctoral s'inscrivent dans la lignée des travaux qui mettent en valeur le partage intergénérationnel et la transmission bidirectionnelle des compétences, lesquels représentent des leviers du co-apprentissage et du développement des compétences individuelles (Delay, 2006 ; Lagacé *et al.*, 2010 ; Barabel et Meier, 2014). De plus, ils révèlent que la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences, quel que soit le canal de transmission, nécessite un ensemble de conditions, à savoir : des caractéristiques des acteurs (Szulanki, 1996 ; Gupta et Govindarajan, 2000 ; Lateurtre-Zinoun, 2012), des caractéristiques contextuelles (Dowling et Welsh, 2005), l'identification des personnes potentielles (Tarondeau, 2003), des outils et des dispositifs de transmission (Rebetish et Ferretti, 1995 ; Kloetzer, 2015). De plus, plusieurs conditions et facteurs peuvent impacter cette transmission, favoriser sa réussite ou causer son échec, à savoir : les interactions interpersonnelles (Fabre et Roussel, 2013), les interventions et pratiques managériales (Pichault, 2000 ; Garner-Moyer, 2006 ; Le Flanchec et Mullenbach, 2016) ainsi que les facteurs structurels et environnementaux (Cloutier *et al.*, 2002). Ainsi, nous complétons et enrichissons les travaux antérieurs sur ces différents éléments.

Dans la continuité, nous constatons que plusieurs conditions impactant la transmission intergénérationnelle des compétences ne sont pas évoquées dans la littérature en sciences de gestion. En ce sens, les résultats obtenus dans le cadre de ce travail doctoral permettent de consolider et de compléter les recherches antérieures (Delay et Huyez-Levrat, 2006 ; Bennett *et al.*, 2012 ; Fabre et Roussel, 2013 ; Bruna, 2014 ; Offerman et Basford, 2014), tout en intégrant l'aspect intergénérationnel. A ce titre, nous confirmons l'importance de l'inclusion des personnes de différentes générations dans l'entreprise, plus précisément dans les équipes de travail qui constituent des unités d'apprentissage (Osterloh, 2006). Nous soulignons également que la qualité des relations entre des individus ayant des profils variés représente l'une des conditions de succès de la transmission des compétences et contribue à sa réussite. Les contributions de cette recherche doctorale permettent d'identifier un ensemble d'éléments déterminants.

Premièrement, les caractéristiques des acteurs et particulièrement des transmetteurs et des récepteurs constituent des leviers et des freins à la transmission intergénérationnelle des

compétences. Parmi ces caractéristiques, nous avons identifié la motivation à transmettre ses compétences individuelle et à en apprendre de nouvelles. Il s'agit également de la capacité à apprendre et à transmettre des compétences à d'autres personnes de générations différentes ou de la même génération. Les caractéristiques générationnelles peuvent orienter cette envie. D'ailleurs, habitués à certains modes d'apprentissage (formalisés ou non formalisés), certaines personnes des anciennes générations (les baby-boomers et la génération X) n'apprécient pas d'être formées par des personnes plus jeunes (les générations Y et Z). Ces éléments apparaissent importants notamment dans le contexte particulier qu'est celui du secteur du numérique dans lequel certaines compétences (ex : techniques) doivent être renouvelées et mises à jour afin de poursuivre l'évolution technologique et les transformations socio-économiques. En ce sens, quelle que soit la génération à laquelle appartient la personne expérimentée, cette dernière peut transmettre des compétences à des collègues sous plusieurs formats en s'appuyant sur le contexte et le public visé. D'ailleurs, le tutorat inversé (« *Reverse Mentoring* ») peut avoir lieu quand une jeune personne appartenant aux nouvelles générations (Y et Z) transmet ses compétences (ex : techniques et méthodologiques) aux anciennes générations (les baby-boomers et la génération X).

Il en ressort que, dans le secteur du numérique, la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles est bidirectionnelle et croisée. L'apprentissage intergénérationnel devient alors une activité pertinente pour toutes les générations présentes au sein des entreprises du secteur du numérique car il leur permet de développer (« *upskilling* ») et de renouveler (« *reskilling* ») leurs compétences individuelles. En ce sens, l'ensemble des générations doivent faire preuve d'une grande motivation pour acquérir et transmettre des compétences individuelles. Ainsi, ils parviennent facilement à initier la transmission intergénérationnelle des compétences en mobilisant les différents outils mis à leur disposition et en impliquant les différents acteurs afin d'apprendre mutuellement. Ils cherchent généralement à acquérir de nouvelles compétences qu'ils pourront mobiliser pour mieux exercer leur activité professionnelle. Il s'agit ici des compétences spécifiques à leur métier comme le *cloud*. En outre, la possession d'un vocabulaire technique commun permet aux individus (des différentes générations) de s'orienter et de repérer les compétences nécessaires et transmissibles ainsi que les personnes potentielles disposant de ces compétences. Il s'agit alors des personnes sollicitées, de façon formelle ou informelle, pour transmettre des compétences aux moins expérimentées. Cela entraine alors une coopération intergénérationnelle et un échange mutuel entre des individus (de différentes générations)

généralement ouverts aux différentes interactions. Toutefois, s'il s'avère que les personnes sollicitées sont peu pertinentes ou moins disponibles, leur changement devient judicieux pour la réussite de la transmission des compétences individuelles entre générations. A ce titre, la proximité cognitive et relationnelle apparaît comme l'un des leviers ou des freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Lorsqu'on parle des caractéristiques de l'individu, on évoque sa motivation, son envie, ses compétences et sa capacité à transmettre ou à acquérir de nouvelles compétences comme nous l'avons souligné plus haut. Avoir la capacité à transmettre des compétences, c'est avoir acquis les compétences qui nécessitent une transmission entre pairs ou entre générations et savoir les transmettre (ex : avoir de la pédagogie et de la méthodologie). En parallèle, il est important également d'avoir la capacité d'apprendre et d'acquérir de nouvelles compétences utiles pour son apprentissage individuel, pour sa progression et son évolution professionnelle, pour le développement de son employabilité et pour poursuivre la transformation technologique et l'évolution numérique. Il en ressort alors que nombreux sont les motifs d'acquisition et de transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique. Ces caractéristiques sont liées à la personnalité des individus, leurs expériences et la génération à laquelle la personne appartient. Alors que les caractéristiques contextuelles sont liées entre autres aux conditions favorables de travail et un environnement favorable, stable et interactionnel. En effet, ces conditions constituent des leviers ou des freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Par ailleurs, il est nécessaire de noter que la qualité des relations intergénérationnelles et particulièrement entre les transmetteurs et les récepteurs peut également impacter la transmission des compétences entre les différentes générations. En effet, les acteurs principaux de la transmission des compétences doivent avoir une relation cordiale, saine et caractérisée par la confiance et le respect mutuel permettant ainsi une transmission fluide, efficace et réussie.

Deuxièmement, la qualité des relations entre les différentes générations présentes en entreprises (les Baby-boomers, les générations X, Y et Z) promeut le co-apprentissage et la transmission des compétences individuelles. Elle encourage le partage et l'apprentissage intergénérationnel sans se soucier à la singularité des individus et à la particularité de chaque génération. Ainsi, nous confirmons les travaux de Chouki et Person (2016), selon lesquels la diversité des expériences et des points de vue peuvent nuire à la relation entre le transmetteur (ex : enseignant-expert, tuteur) et le récepteur (ex : apprenant, tutoré). Nous confirmons également les travaux de Fabre et Roussel (2013) soulignant que la qualité des relations entre

les collaborateurs favorise l'apprentissage et l'acquisition des compétences. En outre, nous estimons que la particularité des entreprises du secteur du numérique et particulièrement des équipes IT impacte la qualité des relations intergénérationnelle, qu'elles soient humaines ou professionnelles. En effet, elle facilite la communication interpersonnelle et les échanges. Cela est dû à la similarité et à la complémentarité des profils IT. Il s'agit de personnes partageant la même ambition et la même passion pour l'informatique, le même vocabulaire technique, etc. Nous ajoutons que la méconnaissance et l'incompréhension d'autrui peuvent générer des conflits professionnels (y compris intergénérationnels) et affaiblir, par conséquent, les relations de travail. Ainsi, ces contributions permettent de confirmer les résultats des travaux de Caradec (2008) et de Karsenty (2011). En outre, nous complétons et renforçons les travaux de Shore *et al.* (2011). A ce titre, nous estimons que plusieurs éléments peuvent renforcer les relations entre les différents collaborateurs, à savoir : le partage des espaces de travail, le langage et l'intérêt communs, la culture organisationnelle, le partage du même métier, etc. Cela peut désormais favoriser la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles et atténuer les conflits intergénérationnels au travail.

Troisièmement, ce travail doctoral vise à investiguer la place de la proximité dans les relations en milieu du travail et l'apprentissage, en nous fondant sur la théorie de la proximité. En effet, il met en exergue l'importance de la proximité dans la relation entre le récepteur (l'apprenant, le tutoré) et son environnement, notamment avec les autres acteurs, à savoir : les collaborateurs (le tuteur, l'enseignant-expert, les collègues), le manager d'équipe et le(s) responsable(s) RH. Ce faisant, il contribue aux travaux sur la proximité en tant que concept multidimensionnel (Pecqueur et Zimmermann, 2004) et montre que la communication ainsi que la proximité sont primordiales pour réussir les relations au travail, qu'elles soient interpersonnelles ou intergénérationnelles, et notamment lors de la transmission des compétences. Les résultats de ce travail de recherche s'inscrivent dans la lignée des travaux qui mettent en valeur ce concept et permettent d'identifier les différents types de proximité impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique. Il s'agit de la proximité géographique (Gilly et Torre, 2000 ; Paché, 2006), de la proximité relationnelle (Bouba-Olga et Grossetti, 2008), de la proximité institutionnelle (Colletis *et al.*, 1999), de la proximité des ressources immatérielles (Bouba-Olga et Grossetti, 2008), de la proximité cognitive (Bouba-Olga et Grossetti, 2008) et de la proximité virtuelle (Mounoud et Corbett-Etchevers, 2011).

Quatrièmement, les résultats de ce travail de recherche montrent que la diversité des profils des collaborateurs et la mixité générationnelle des équipes favorisent la transmission des compétences et l'apprentissage mutuel grâce à la cohabitation et aux coopérations intergénérationnelles. En ce sens, la diversité générationnelle représente une opportunité et une richesse pour les membres des équipes IT. En plus, elle est le symbole de plusieurs valeurs humaines et sociales, à savoir : l'entraide, la cohésion sociale, l'égalité et la tolérance. Ainsi, les résultats de ce travail de recherche s'inscrivent dans la lignée des travaux qui mettent en lumière la diversité générationnelle (Bennett *et al.,* 2012 ; Dreyfuss et Pijoan, 2015). De plus, ils révèlent que le travail au sein d'une équipe multi-générationnelle promeut l'apprentissage intergénérationnel et la transmission des compétences individuelles. Il permet également de favoriser le développement et le renouvellement des compétences individuelles de tous les collaborateurs, quel que soit leur âge.

Cinquièmement, les contributions permettent également d'enrichir les travaux sur l'inclusion générationnelle et les pratiques inclusives (Bruna, 2014). Nos résultats permettent de compléter les travaux de recherche antérieurs, lesquels identifient les pratiques organisationnelles inclusives (Offerman et Basford, 2014, Shore *et al.,* 2018) qui favorisent l'inclusion en montrant que l'inclusion générationnelle impacte les coopérations intergénérationnelles et l'apprentissage mutuel. Nous ajoutons également que les pratiques managériales ou RH inclusives encouragent l'entraide intergénérationnelle, favorisent le soutien entre pairs et promeuvent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Nous citons à titre d'exemple : la mise en place des formations pour les tuteurs et les formateurs internes, la proposition des formations aux seniors en fin de carrière, l'aménagement des espaces de travail collectifs (réels et virtuels : communautés de métiers), l'organisation des journées d'accueil au profit des nouvelles recrues, etc. Ainsi, nous enrichissons la littérature francophone et renforçons les recherches anglo-saxonnes tels que ceux de Nishii et Rich, 2014).

Pour conclure cette section, nous soulignons que les individus (les récepteurs) doivent être proches des sources d'apprentissage et d'acquisition des compétences, notamment des transmetteurs. Cette proximité peut avoir différentes typologies telles que la proximité spatiale ou celle des ressources immatérielles. En effet, le partage d'un espace commun favorise la transmission des compétences et renforce les relations intergénérationnelles. Cette proximité promeut la multiplication des interactions intergénérationnelles, consolide les liens sociaux et encourage l'apprentissage intergénérationnel. Il en ressort donc qu'en plus des

caractéristiques des individus (conditions propres aux individus), des éléments contextuels (conditions propres à l'organisation) impactent les relations intergénérationnelles, l'apprentissage intergénérationnel et la transmission des compétences entre différentes générations.

Dans le point suivant, nous identifierons les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Section 3 : Identification des pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Dans cette troisième section, nous identifions les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Ainsi, nous continuons la discussion des résultats relatifs aux conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans le secteur du numérique en France.

Dans le cadre de ce travail de recherche, nous contribuons à la littérature sur la transmission des compétences en identifiant un ensemble de pratiques de GRH qui peuvent favoriser la réussite de la transmission des compétences individuelles et celles qui peuvent la freiner ou causer son échec.

A la lumière des résultats obtenus, ce travail doctoral complète et renforce les travaux scientifiques précédents, notamment ceux de Cloutier *et al.* (2002). A ce titre, nous soulignons que les politiques de la gestion des ressources humaines représentent un levier de succès ou d'échec de la transmission des compétences. Ainsi, nos contributions permettent d'enrichir l'étude réalisée par ces différents chercheurs dans deux contextes différents. Elles permettent également d'identifier les différentes pratiques de GRH favorisant ou limitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles dans un nouveau contexte qu'est le secteur du numérique en France.

Pour mettre en exergue nos contributions, nous présentons les résultats dans le tableau ci-dessous.

Les pratiques de GRH ✚	**Les pratiques de GRH** ✖
- La qualité de la procédure du recrutement - La planification et l'organisation des formations	- Le manque de diversité et de projection au long terme lors du recrutement - Le manque de formation et de partage

- Le déploiement d'une politique de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences - La gestion des âges et des générations - La gestion des carrières - L'intégration du système des récompenses - L'accès à des avantages sociaux	- Le manque de communication en interne - La mauvaise gestion prévisionnelle des effectifs et des compétences - La pluralité des interlocuteurs et des outils - Le mauvais choix du tuteur et le manque d'encadrement

Tableau 53 : Les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Dans la continuité, ce travail de recherche souligne le rôle que peut jouer la direction des ressources humaines dans la gestion de la procédure de transmission intergénérationnelle des compétences individuelles à travers la mise en place de pratiques de GRH. En ce sens, les résultats obtenus sont en cohérence avec ceux des études précédentes. Nous citons à titre d'exemple les travaux de Pichault (2000), Labruffe (2007) et Fustec et Marois (2011). De plus, ils permettent de mettre en lumière les pratiques de GRH qui favorisent et celles qui limitent la transmission des compétences individuelles.

Nous soulignons également le rôle des managers d'équipes, lesquels d'abord soutiennent les membres de leur équipe, accueillent les nouveaux arrivants, les accompagnent et puis assurent leur suivi (dans certaines entreprises). En ce sens, Poilpot-Rocaboy (2014) ajoute que les managers encouragent le partage des connaissances et des compétences.

Enfin, l'implication des entreprises permet de répondre aux attentes des clients internes, notamment des collaborateurs. En ce sens, les pratiques de GRH mises en place peuvent représenter des leviers ou des freins à la transmission intergénérationnelle des compétences. Ainsi, elles impactent la transmission des compétences. Certaines d'entre elles peuvent impacter la motivation à la transmission, notamment la gestion de carrières. En effet, nous soulignons que les compétences individuelles se façonnent et évoluent tout au long de la carrière professionnelle de l'individu à travers la pratique. Ce faisant, il est nécessaire de définir les compétences à transmettre pour les évaluer par la suite (Rouby *et al.*, 2012). En outre, la transmission des compétences favorise le développement et l'évolution de la carrière des deux acteurs (transmetteur et récepteur). En ce sens, réussir sa carrière professionnelle préoccupe les collaborateurs de toutes générations, ce qui peut les motiver à s'impliquer davantage dans le processus de la transmission des compétences. Nous citons l'exemple des seniors en fin de carrière, lesquels se trouvent dans la nécessité de transmettre leurs compétences aux successeurs des nouvelles générations qui vont occuper leur poste. Cette

démarche constitue également une façon de reconnaître les compétences des seniors (appartenant aux anciennes générations : les baby-boomers et la Gen X) et de valoriser leurs années d'expériences. Ceci les motive à transmettre leurs compétences et connaissances, et à préparer leur départ à la retraite. En parallèle, cette union intergénérationnelle permet aux jeunes générations (les générations Y et Z), notamment les successeurs, d'acquérir de nouvelles compétences, de profiter des expériences des seniors et de préparer son évolution de carrière efficacement.

Dans le point suivant, nous identifierons les outils facilitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Section 4 : Identification des outils facilitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles

Ce travail doctoral met en exergue les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. En ce sens et dans la continuité de ce qui précède, dans cette quatrième section, nous identifions les outils mis au service du partage et de la transmission des compétences individuelles et de leur renouvellement.

A la lumière des résultats obtenus, ce travail de recherche renforce et complète les travaux antérieurs, notamment ceux de Yu *et al.* (2010), Yassin *et al.* (2013), Ruiller *et al.* (2017) et Weber *et al.* (2019). Ainsi, il met en lumière les outils gestionnaires et digitaux facilitant la transmission des compétences individuelles entre différentes générations.

En effet, les résultats montrent que plusieurs entreprises se servent du numérique et des outils digitaux bien avant la pandémie de la COVID 19 (qui a débuté officiellement en mars 2020 et ce, après la fin de la collecte des données). Nous avons identifié un ensemble d'outils digitaux permettant de favoriser et de faciliter le partage des informations et la transmission des compétences individuelles entre générations, et plus largement entre pairs. Les résultats révèlent que ces outils jouent un rôle crucial dans l'apprentissage individuel (personnel et social) et dans la transmission des compétences. En ce sens, plusieurs entreprises du secteur du numérique mettent en place du « *blended leaning* » afin de faciliter l'acquisition, le développement et le renouvellement des compétences individuelles. Il s'agit en effet d'un apprentissage hybride (en présentiel ou/ et virtuel) : cela dépend de la nature des compétences requises, du choix des acteurs et de la culture organisationnelle. D'ailleurs, suite aux évolutions technologiques et aux transformations numériques actuelles, plusieurs

entreprises ont eu recours au digital pour proposer des formations pour tous et à tout moment. De plus, des communautés virtuelles, des plateformes payantes et des applications (ex : *Sharepoint, Plazza, Yammer*) sont proposées (ou produites et mises en place par les collaborateurs IT) pour faciliter les échanges, les partages et les transmissions bidirectionnelles des compétences individuelles. En outre, plusieurs outils sont dédiés au stockage des connaissances indispensables (ex : Wiki, Wikipedia d'entreprise). D'autres sont dédiés à la communication et aux discussions entre pairs (ex : Messagerie instantanée comme *Slack*). D'autres encore sont dédiés à l'apprentissage (ex : *Serious games*). Ces outils sont utilisés par tous les collaborateurs quel que soit leur statut ou leur âge. Ce travail doctoral permet donc de compéter les travaux antérieurs en proposant de nouveaux outils digitaux. De plus, nous rejoignons et complétons les travaux de : Ferray (2004) sur les réseaux sociaux et la gestion des connaissances, Tiwana (2000) sur les plateformes de gestion des connaissances et Senapathi (2011) sur l'utilisation des connaissances.

A l'issue de ce travail, nous constatons que pour répondre aux exigences des nouvelles générations et pour poursuivre l'évolution des technologies numériques, plusieurs entreprises mettent en place des environnements numériques de travail que les anglo-saxons appellent « *Digital Workplaces* » (White, 2012 ; Dery *et al.,* 2017). Ces environnements de travail facilitent l'accès des collaborateurs aux informations, aux connaissances et aux compétences nécessaires pour le bon déroulement de leur travail. Cet écosystème numérique et collaboratif (Bouchez, 2018) représente également un moyen de collaboration et de transmission intergénérationnelle des compétences individuelles car il promeut un management collaboratif dans lequel les juniors et les seniors apprennent les uns des autres. De plus, ils participent tous à la gestion de ces « *Digital Workplaces* ». Toutefois, ce travail de recherche montre que l'utilisation massive des outils digitaux peut favoriser l'autonomie. En effet, le recours massif aux nouvelles technologies peut instaurer de l'autonomie et nuire à la transmission des compétences entre pairs et entre générations. Ces outils digitaux ne sont pas les seuls modes d'acquisition des compétences dans le secteur du numérique. Ils diffèrent selon le besoin et la nature de la compétence à acquérir ou à transmettre. Ils permettent au récepteur d'être en contact avec le transmetteur et facilitent l'acquisition des compétences. Ainsi, ils représentent un levier de transmission intergénérationnelle des compétences et un vecteur de progression des individus. Certains outils, tels que les réseaux sociaux d'entreprise ou les communautés de métier, permettent d'élargir son cercle professionnel et d'échanger avec des collègues appartenant à la même entreprise ou à d'autres filiales du groupe d'entreprise en franchisant

les frontières sociales et culturelles entre tous les collègues. Ils permettent également de faciliter la prise de contact entre l'enseignant-expérimenté et l'apprenant ainsi que de favoriser le partage et la transmission des compétences individuelles. En l'occurrence, la proximité géographique ne représente pas un frein à la transmission des compétences. Au contraire, ces outils constituent des moyens de transmission intergénérationnelle et interculturelle des compétences.

Nos contributions permettent d'enrichir les travaux sur les outils du transfert (Rebetisch et Ferretti, 1995 ; Almeida et Grant, 1998), les outils d'apprentissage (Perava et Bonfils, 2014 ; Trestini, 2016) et les communautés sociales professionnelles (Paraponaris et Simoni, 2006 ; Ermine, 2007 ; Boughzala, 2007). D'ailleurs, qu'elles soient réelles ou virtuelles, les communautés de pratique et les communautés de métier (celles-ci rassemblent les personnes exerçant le même métier) favorisent la création des liens sociaux en permettant à ses différents membres (ou adhérents) d'échanger sans limites spatiales ou temporelles. Elles jouent un rôle majeur dans l'apprentissage et la création des nouvelles connaissances et compétences. Ces communautés favorisent les relations interpersonnelles et intergénérationnelles. En effet, elles permettent aux jeunes de transmettre leurs compétences technologiques et numériques aux plus âgés. Elles permettent aussi aux seniors (notamment les plus âgés d'entre eux) de transmettre leurs expertises et leurs compétences managériales aux plus jeunes. Elles permettent aux membres de partager des informations, des rapports, des publications sur les dernières découvertes et aussi de poser des questions sur des plateformes dédiées, des réseaux sociaux internes, etc. Les interactions interpersonnelles sont importantes pour l'apprentissage et la transmission des compétences. Toutefois, les outils digitaux pourraient servir de support pour faciliter la communication, le partage et renforcer l'efficacité de l'apprentissage des apprenants à travers des vidéos par exemple. Ces résultats permettent d'enrichir la théorie des communautés de pratique et complètent les travaux précédents. Nous citons à titre d'exemple, les travaux de Wenger *et al.* (2002), et Amin et Cohendet (2004).

Par ailleurs, les résultats de ce travail de recherche s'inscrivent dans la lignée des travaux qui mettent en valeur les outils de gestion des compétences (Oiry, 2001 ; Klarsfeld et Oiry, 2003 ; Gauthier et Guillot-Soulez, 2013). Ce faisant, nous proposons de mettre en exergue les outils gestionnaires mis au service de la transmission intergénérationnelle des compétences et leur renouvellement. Il s'agit des cartographies des métiers, des référentiels de compétence, des plans de formation, des entretiens annuels, des pyramides des âges et de la

GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences). Ces outils gestionnaires permettent désormais la gestion des compétences individuelles à acquérir ou/ et à transmettre. En ce sens, nous renforçons les travaux scientifiques antérieurs sur les outils de gestion orientés sur la transmission des compétences individuelles. De plus, les résultats mettent en lumière la mise en place d'un autre outil propre à la gestion des connaissances (Paraponaris et Simoni, 2006 ; Karrad *et al*., 2020). Il s'agit de l'outil du *Knowledge Management*. Ce dernier permet de rassembler les ressources nécessaires au développement et au renouvellement des compétences individuelles des collaborateurs. En effet, il facilite l'identification des connaissances disponibles en entreprise et de celles à acquérir.

Dans la prochaine section, nous présenterons une synthèse des discussions et des réflexions générales.

Section 5 : Synthèse des discussions et réflexions générales

Dans cette cinquième section, nous présentons une synthèse des discussions et des réflexions générales.

Nos discussions font ressortir la contribution de notre étude empirique et font la démonstration de la revue de littérature. En effet, elles associent le concept de l'intergénérationnel à la transmission des compétences individuelles. L'agrégation de ces deux concepts représente un enjeu pour les entreprises. Nos discussions mettent en exergue les enjeux de la transmission intergénérationnelle des compétences, lesquelles se situent dans la préservation de certaines compétences spécifiques dont disposent les anciennes générations (les baby-boomers et la génération X). En effet, le vieillissement de la population salariale conduit certaines entreprises à anticiper les départs à la retraite et à accompagner la transmission intergénérationnelle des compétences spécifiques d'un métier ou d'une activité particulière afin de répondre aux demandes des clients. En parallèle, l'arrivée d'une nouvelle génération disposant de nouvelles compétences individuelles (techniques, numériques et méthodologiques) facilite le renouvellement des compétences et permet aux entreprises de répondre aux exigences du marché national et international.

Notre analyse a abouti sur un ensemble de compétences qui nécessitent une préservation et une transmission entre générations et entre pairs. Il s'agit des *soft skills* (ex : travailler ensemble), des compétences méthodologiques (ex : les méthodes AGILE et SCRUM), des compétences techniques fondamentales (ex : les bases de l'informatique), des

compétences industries (liées aux besoins des clients), des *hard skills* (ex : l'architecture et le développement du *Sharepoint*) et des compétences organisationnelles (ex : culture de l'entreprise). D'autres compétences ont été soulevées dans l'analyse. Il s'agit des compétences managériales, relationnelles, gestionnaires, analytiques et numériques. Celles-ci sont transmises de façon croisée (Guillemard, 2021). En effet, tout le monde peut transmettre ses compétences dans les entreprises du secteur du numérique et ce, dans le cadre d'un apprentissage intergénérationnel (Shimada et Dameron, 2016) et d'une transmission intergénérationnelle des compétences. Cette dernière est envisageable à travers plusieurs pratiques et méthodes. Nous citons à tire d'exemple : le mentorat (Dardouri et Falcoz, 2018), le *coaching* (Hinse et Mathieu., 2021), le tutorat (Gabault *et al.,* 2021) et le tutorat inversé (« *reverse mentoring* ») (Jordan et Sorell, 2019 ; Gadomska-Lila, 2020), le parrainage (Piron et Delobbe, 2016) et les méthodes participatives.

Nous estimons que la transmission des compétences individuelles ne doit pas être réservée à une génération particulière mais plutôt à toutes les personnes (des quatre générations présentes en entreprise) expérimentées ou disposant d'une compétence transmissible. En ce sens, les interactions et les échanges intergénérationnels permettent de promouvoir l'apprentissage intergénérationnel (bidirectionnel), de favoriser la montée en compétence et de développer de nouvelles compétences collectives issues d'un apprentissage collectif (Colin et Grasser, 2014). A ce titre, Gauchet *et al.* (2014) estiment que « *si l'univers de la transmission, centré sur le collectif et ses nécessités, a sombré sans retour, l'univers de l'apprendre, centré sur l'individu, peine à naître et se développer dans la douleur.* » (*Ibidem*, p. 251). Dans ce cadre, il serait pertinent d'encourager le travail collaboratif et collectif, de constituer des groupes de travail mixtes et de créer des espaces d'échanges intergénérationnels comme les communautés de pratique (Mebarki, 2019). De plus, les situations de travail sont au cœur de la transmission des compétences entre pairs et entre générations. Au-delà des compétences transmissibles, les situations de travail permettent l'acquisition des méta-compétences permettant l'apprentissage rapide de nouvelles compétences. Nous citons à titre d'exemple : savoir évoluer (Loufrani-Fedida et Saint-Germes, 2013), savoir analyser (Vacher, 2015), savoir coopérer (Brillet *et al.,* 2016), l'intelligence collective (Thiébaud et Vacher, 2020), apprendre à apprendre (Giordan et Saltet, 2019 ; Barbara, 2020), apprendre à apprendre ensemble (Cristol, 2020) et apprendre à transmettre.

Notre analyse montre également les différentes conditions impactant la transmission des compétences individuelles entre les différentes générations présentes au sein de l'entreprise. Ainsi, nous avons mis en lumière les conditions propres aux individus (ex : la motivation et la proximité) et celles propres à l'organisation (ex : les conflits intergénérationnels, les outils et pratiques de GRH). Nous constatons que la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences nécessite l'engagement des différents acteurs ainsi que l'interaction entre l'individu et son environnement (ex : les individus, les groupes, les outils, etc.). En effet, les initiatives doivent être aussi bien individuelles qu'organisationnelles. A ce titre, nous soulignons que la culture de l'entreprise « *apprenante* » (Morgan, 2001 ; Hannachi, 2015) facilite la transmission intergénérationnelle des compétences et l'apprentissage intergénérationnel. D'ailleurs, des outils tels que le « *Knowledge Management* » et la GPEC (Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences) sont très utiles comme le montrent nos résultats. En ce sens, nous constatons que la gestion des compétences et la gestion des connaissances peuvent s'articuler en faveur de la préparation et de l'organisation de la transmission des compétences. Les caractéristiques des différentes générations, le contexte du travail et la nature des compétences transmissibles sont également des éléments à prendre en considération afin de réussir la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. En effet, l'identification des compétences à transmettre facilite la transmission, tout comme les différents éléments identifiés plus haut.

En guise de conclusion et dans le prolongement de nos discussions, nous posons deux nouvelles questions : la première porte sur la gestion de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles (y compris son évaluation) et la deuxième porte sur les pratiques de transmission des compétences post-covid (à l'ère du télétravail).

Conclusion du chapitre 6 :

Dans ce sixième et dernier chapitre, nous avons présenté les contributions théoriques de ce travail de recherche. Il est centré sur l'avancement des connaissances scientifiques liées à l'apprentissage et au développement des compétences en entreprise, et plus précisément à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Ainsi, elle offre un certain nombre d'accomplissements réalisés dans le cadre de ce travail doctoral et propose une relecture des travaux antérieurs. La discussion s'est faite en confrontant les résultats obtenus avec la littérature et les travaux s'inscrivant dans l'ensemble des théories mobilisées.

Dans la première section, nous avons proposé une typologie des compétences individuelles transmissibles entre générations. Il s'agit un ensemble de compétences individuelles transmissibles entre les différentes générations travaillant au sein des compétences du secteur du numérique. Dans la deuxième section, nous avons proposé une classification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences. Il s'agit des leviers et des freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Dans la troisième section, nous avons présenté les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. En effet, nous avons identifié les pratiques de GRH qui favorisent la transmission intergénérationnelle des compétences et celles qui limitent cette procédure. Dans la quatrième section, nous avons identifié les outils permettant de faciliter la transmission des compétences entre pairs et entre générations. Il s'agit d'un ensemble d'outils gestionnaires et digitaux favorisant la transmission des compétences et leur renouvellement. Dans la cinquième section, nous avons présenté une synthèse des discussions et des réflexions générales.

Conclusion de la partie 2 :

Cette deuxième partie a permis de présenter la méthodologie de recherche et l'étude empirique. Cette dernière a porté sur une étude qualitative exploratoire hybride dans le secteur du numérique en France. C'est une étude fondée sur la réalisation de 60 entretiens semi-directifs auprès des cadres de fonction RH et des collaborateurs IT dans le but de comprendre la procédure de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles et l'identification des conditions impactant cette transmission. Les données collectées ont été analysées manuellement et à l'aide du logiciel N'Vivo. Les résultats de cette étude ont été discutés entre la littérature et l'étude empirique.

La figue ci-dessous résume la démarche méthodologique et les résultats obtenus.

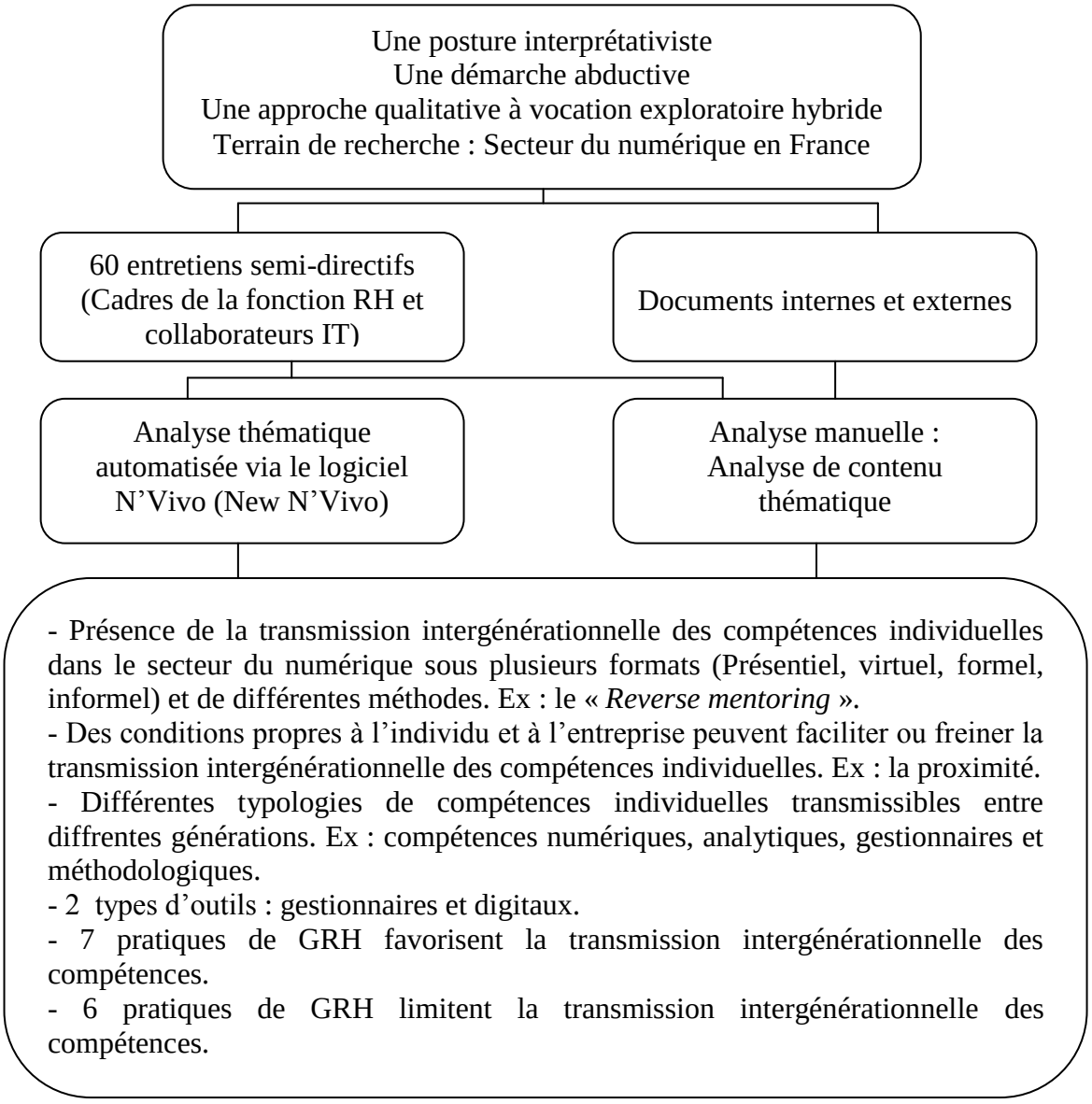


Figure 24 : Synthèse de la démarche méthodologique et les résultats obtenus

CONCLUSION GENERALE

Synthèse de la recherche

Notre travail de recherche avait comme objet l'identification et la compréhension des différentes conditions qui impactent la transmission des compétences entre les différentes générations. L'objectif est de comprendre également le rôle que jouent les différents acteurs dans la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous la problématique et les questions de recherche ainsi que les principaux résultats obtenus.

Problématique de recherche
Quelles sont les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?
- Plusieurs conditions impactent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Il s'agit des facilitateurs et des freins relatifs à l'individu et à l'entreprise. - La qualité des relations interpersonnelles et intergénérationnelles impactent la transmission des compétences. De plus, l'utilisation massive de la nouvelle technologie nuit à cette relation au milieu du travail - La réussite de la procédure de transmission des compétences individuelles impose l'engagement et l'implication des différents acteurs (responsables RH, managers et collaborateurs)
Questions de recherche
Q 1 : *Quelles sont les compétences individuelles transmissibles entre générations ?*
- Un ensemble de compétences individuelles sont transmissibles entre générations, ex : compétences numériques, techniques, gestionnaires, comportementales, analytiques et méthodologiques - Certaines compétences individuelles sont transmises par des jeunes (générations Y et Z) et d'autres sont transmises par les plus âges (baby-boomers et génération X) - Les outils de gestion facilitent l'identification des compétences à acquérir ou à transmettre entre pairs ou/et entre (différentes) générations - Certaines compétences dure dans le temps sans quelles deviennent obsolètes et permettent de réaliser des taches et répondre aux besoins des clients et de l'entreprise

Q 2 : *Quelles sont les conditions qui impactent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?*
- Des conditions propres à l'individu : les caractéristiques des acteurs, la motivation, la proximité, les contraintes temporelles, l'absence ou l'indisponibilité du tuteur, les conflits intergénérationnels - Des conditions propres à l'entreprise : les caractéristiques contextuelles, la diversité générationnelle, la proximité, les outils et les pratiques de GRH
Q 3 : *Les relations interpersonnelles au travail impactent-elles la transmission des compétences individuelles entre les générations ?*
- La qualité les relations interpersonnelles et intergénérationnelles est difficile à anticiper - La qualité des relations entre des individus de différents profils représente l'une des conditions de succès de la transmission des compétences et contribue à sa réussite - La relation tuteur-tutoré (principalement) est déterminante - La qualité des relations entre les collaborateurs favorise l'apprentissage et l'acquisition des compétences - La qualité des relations entre les différentes générations favorise le co-apprentissage et la transmission des compétences individuelles. Elle encourage le partage et l'apprentissage intergénérationnel - La proximité relationnelle est importante pour la réussite de la transmission des compétences
Q 4 : *Quels sont les outils et les pratiques de GRH qui favorisent la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles ?*
- Un ensemble d'outils gestionnaires et digitaux sont mis au service de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles et son renouvellement - Certaines pratiques de GRH facilitent et favorisent la transmission des compétences individuelles. Il s'agit des pratiques déterminantes et d'autres sont orientées vers la transmission des compétences. D'autres peuvent nuire à cette transmission comme la pluralité des interlocuteurs et des outils

Tableau 54 : Eléments de réponse à la problématique et aux questions de recherche

Contributions théoriques de la recherche

Actuellement, la transmission des compétences est un sujet d'actualité encore peu étudié par les chercheurs en sciences de gestion, et notamment en gestion des ressources humaines. Toutefois, très peu d'études considèrent la transmission des compétences comme

un sujet à part entière. En effet, la revue de littérature montre que la majorité des travaux de recherche portent sur la compétence, la gestion des compétences et les outils de gestion des compétences. Nous citons à titre d'exemple des travaux de : Oiry *et al.* (2013), Loufrani-Fedida *et al.* (2015), Bouteiller et Gilbert (2017), Mazzilli et Defélix (2022), etc. Selon la revue de littérature, la transmission des compétences est une formation présentée par les plus expérimentés au sein des entreprises (en interne). Toutefois, ces derniers peuvent être des jeunes appelés les « *digital natives* » (génération Y et Z) qui disposent de compétences issues de leur formation initiale ou de compétences technologiques et numériques. De ce fait, les « *digital natives* » (les nouvelles générations) vont à leur tour transmettre des compétences, notamment informatiques et technologiques, aux plus âgés (anciennes générations), dans une logique de coopération intergénérationnelle comme le note Peretti en 2013. De plus, l'intergénérationnel et la dynamique intergénérationnelle sont des sujets rarement étudiés en GRH. En ce sens, nous tentons dans ce travail doctoral de relier la transmission des compétences individuelles à l'intergénérationnel. Nous nous intéressons aux quatre générations présentes aujourd'hui au sein des entreprises françaises, à savoir : les baby-boomers, les générations X, Y et Z. En outre, nous nous focalisons sur les compétences individuelles. Ces dernières sont des compétences propres aux individus. Il s'agit selon la littérature francophone et anglo-saxonne de : *Knwoledge, Skills & Competencies.*

Sur le plan théorique, les apports de ce travail de recherche sont les suivants.

Il permet de proposer une typologie des compétences individuelles transmissibles entre générations en milieu du travail. En effet, dans le cadre d'une transmission intergénérationnelle des compétences. Les anciens, et notamment les seniors, transmettent leurs compétences techniques, gestionnaires, managériales, comportementales et analytiques. Tandis que les juniors, et notamment les plus jeunes, transmettent les nouvelles compétences techniques ainsi que leurs compétences numériques et méthodologiques (ex : méthodes SCRIM et AGILE). Ces compétences sont nécessaires à l'exercice des différentes activités des collaborateurs IT (appartenant aux différentes générations). La transmission intergénérationnelle de ces compétences peut se faire à travers de nombreuses méthodes comme le tutorat (Laport, 2015 ; Lazykoff, 2018 ; Ulmann, 2018), le mentorat (Abonneau et Campoy, 2014 ; Dardouri et Facoz, 2018) ou encore le « *reverse mentoring* » (Marcinkus Murphy, 2012 ; Jordan et Sorell, 2019 ; Gadomska-Lila, 2020). Pour les deux premières, ce sont les seniors qui jouent le rôle de transmetteurs des compétences individuelles. Alors que dans le troisième cas, ce sont les jeunes (des nouvelles générations Y et Z) qui transmettent

leurs compétences aux plus âgés (les baby-boomers et la génération X). En ce sens, les méthodes traditionnelles de transmission intergénérationnelle des compétences peuvent être remises en cause à l'arrivée d'une nouvelle génération. Cette dernière, possédant des compétences individuelles nouvelles et différentes, peut à travers le « *reverse mentoring* » transmettre ses compétences à la génération X et aux baby-boomers. Cela se fait dans le cadre d'une transmission bidirectionnelle (croisée) et d'un apprentissage intergénérationnel afin de favoriser la montée en compétence. De plus, la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles peut être réalisée en présentiel ou en ligne. Elle peut également être formelle ou informelle selon le contexte et la situation de la transmission.

Il permet de déterminer les conditions (facilitateurs et freins) impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Les facilitateurs et les freins peuvent être des conditions propres à l'individu (Lateurtre-Zinoun, 2012 et Bibard, 2014). Nous citons à titre d'exemple : la motivation, la proximité et les conflits intergénérationnels. Comme ils peuvent être des conditions propres à l'organisation (Lacaze, 2014 ; Poilpot-Rocaboy *et al.*, 2015). Nous citons à titre d'exemple : la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, la gestion des générations et la diversité générationnelle. Ainsi, cette recherche contribue à la compréhension des leviers et des freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles, et plus particulièrement dans le secteur du numérique en France. Le regard sur l'intergénérationnel à travers la relation avec autrui, le lien avec les outils utilisés, les attentes et les besoins de chaque génération ont permis de mettre en exergue les conditions de réussite de la transmission des compétences entre les anciennes et nouvelles générations. Ce travail doctoral contribue à la construction d'une vision sur les différentes générations en entreprise, ce qui permet de comprendre les priorités et les perceptions de chacune. De plus, en mettant en exergue les différentes conditions (facilitateurs et freins), nous pouvons constater que la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles n'est pas le fruit du hasard mais le résultat de l'implication des différents acteurs (responsables RH, managers et collaborateurs) appartenant aux différentes générations.

Il permet d'identifier de nouveaux outils gestionnaires et digitaux mis au service de la transmission des compétences (entre pairs et entre générations) et leur renouvellement dans les entreprises du secteur du numérique. Ces outils constituent des facilitateurs de partage des connaissances et de transmission (entre pairs et entre générations) des compétences individuelles dans les entreprises du secteur du numérique. La littérature sur le tutorat (Rizza,

2005), sur la transmission des pratiques (Chaker, 2012) et sur la formation continue (Boboc et Metzger, 2019) à l'ère du numérique souligne que le recours aux nouvelles technologies nécessite l'accompagnement technologique des tuteurs pour qu'ils puisent assumer leur nouvelle fonction (le tutorat à distance) et utiliser facilement les nouveaux outils de formation et de communication. De plus, l'utilisation des NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) permet le développement de nouvelles compétences (numériques, technologiques et relationnelles) et la transmission des pratiques (techniques et technologiques) à travers des apprentissages informels. Nous ajoutons qu'avec la transformation numérique des entreprises et la mise en place de nouveaux outils digitaux, les méthodes d'apprentissage, de partage et de transmission des compétences évoluent afin de répondre aux besoins des collaborateurs, notamment des nouvelles générations. En l'occurrence, l'enjeu maintenant pour les entreprises est de poursuivre ces transformations sans nuire aux relations interpersonnelles au travail. En ce sens, ce travail doctoral apporte des éléments de réponse sur les effets des outils numériques sur les relations au travail. Nous soulignons que la qualité des relations interpersonnelles et intergénérationnelles au travail joue un rôle important dans la réussite de la transmission des compétences individuelles. De plus, la transformation numérique et l'usage des nouvelles technologies ont un impact sur la qualité de ces relations au travail. En effet, l'utilisation des nouvelles technologies numériques facilite les échanges interactifs collaboratifs des savoirs et des pratiques (Bouchez, 2018). Selon le même auteur, ces échanges peuvent avoir lieu dans des espaces de travail collaboratifs, notamment les réseaux sociaux d'entreprise et les communautés de pratique. Ceux-ci permettent d'engendrer un esprit communautaire entre les membres (de toutes générations) du collectif grâce à la proximité et à la confiance mutuelle. En l'occurrence, la transformation numérique des entreprises promeut la transmission des savoirs et des pratiques et conduit à l'émergence et à la construction d'un « *nouvel écosystème collaboratif*. » (*Ibidem*, p.54). En revanche, cette transformation bouleverse et impacte les relations humaines au travail (Brasseur et Biaz, 2018).

Ce travail de recherche permet également de comprendre le rôle que jouent la diversité générationnelle et la qualité des relations intergénérationnelles dans la transmission des compétences en situation de travail. Il permet de compléter les travaux antérieurs (Dejoux et Wechtler, 2011 ; Ferdman et Deane, 2014 ; Landier, 2014) et de contribuer ainsi à la littérature sur l'inclusion (Shore *et al.*, 2011 ; Jory, 2019) et la diversité générationnelle (Dejoux et Wechtler, 2011). Nous soulignons que le contexte particulier des équipes IT (de

notre échantillon) permet à l'ensemble des collaborateurs d'échanger et de communiquer facilement. Cela est dû à certaines caractéristiques communes, à savoir : le même vocabulaire technique, la même ambition et passion pour l'informatique, etc. De ce fait, ce contexte impacte la qualité de leurs relations interpersonnelles et intergénérationnelles au travail.

Enfin, cette recherche doctorale permet l'identification des différentes pratiques de GRH qui peuvent favoriser ou limiter la transmission intergénérationnelle des compétences, quel que soit le canal de la transmission (d'un senior à un junior ou d'un junior à un senior). Il s'agit de pratiques de GRH déterminantes et d'autres orientées vers la transmission des compétences.

Dans ce point suivant, nous présenterons les contributions managériales de la recherche.

Contributions managériales de la recherche

L'entreprise numérique et le secteur du numérique, plus largement, représentent un carrefour des compétences transmissibles, technologiques et numériques, dont disposent les plus jeunes (les générations Y et Z), et gestionnaires et comportementales transmissibles par les plus âgés (les baby-boomers et la génération X). C'est un secteur qui accueille différentes générations et les font travailler ensemble (Savall et Zardet, 2020) dans une même équipe. Toutefois, malgré sa pertinence, ce terrain de recherche n'a pas fait l'objet des recherches académiques à notre connaissance. En ce sens, nos résultats de recherche sont issus de l'étude empirique dans ce secteur en particulier, à savoir : les entreprises d'informatique et de télécommunication en France.

Sur le plan managérial, ce travail de recherche permet de mettre en exergue les facilitateurs et les conditions favorisant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. De plus, il alerte les praticiens sur les pratiques de GRH et les freins qui pourraient causer l'échec de la transmission des compétences individuelles.

Il permet aux managers et responsables RH de connaître les caractéristiques de chaque génération et de mieux comprendre leurs attentes et leurs besoins au niveau des méthodes et des conditions à mettre en place pour favoriser la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Il contribue à l'identification des pratiques de GRH à mettre en place afin de faciliter la transmission intergénérationnelle des compétences pour réussir cette transmission des compétences individuelles clés, en fidélisant les juniors et les seniors (de toutes les générations), en améliorant la qualité des relations intergénérationnelles au travail et en contribuant ainsi à l'évolution du travail et à la qualité de vie au sein de l'entreprise.

Il contribue à l'identification de nouvelles pratiques inclusives Shore *et al.* (2018), qu'elles soient managériales ou RH, à mettre en place pour favoriser et encourager la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Nous citons à titre d'exemple : la mise en place des formations pour les tuteurs et les formateurs, la proposition des formations aux seniors en fin de carrière, l'aménagement des espaces de travail collectif (réels et virtuels : communautés de métiers), l'organisation des journées d'accueil au profit des nouvelles recrues, etc.

Il présente les différents outils développés et utilisés actuellement au sein des entreprises du secteur du numérique. Nous citons à titre d'exemple : des outils internes personnalisés (LCDC : Lien des Compétences et Développement ; GARI : *Give And Recive to Improve*), des plateformes payantes et des applications (ex : *Sharepoint, Plazza, Yammer*), etc.

La variété des outils gestionnaires et digitaux proposés peut orienter les professionnels vers ceux qui facilitent effectivement le partage des connaissances et la transmission des compétences. De plus, nos résultats peuvent les alerter sur les risques de la transformation digitale et l'utilisation massive du numérique sur la qualité des relations (interpersonnelles et intergénérationnelles) au travail.

Enfin, au regard de cette l'étude empirique réalisée dans le secteur du numérique, nous avons découvert que la transmission bidirectionnelle (croisée) et le management intergénérationnel représentent des enjeux pour les entreprises. En ce sens, une gestion des générations permettant de prendre en compte la diversité intergénérationnelle et les caractéristiques de chaque génération est importante pour la réussite d'une transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Ce faisant, une remise en question des pratiques inclusives (managériales et de GRH) est nécessaire pour la gestion des équipes mixtes. En ce sens, il serait opportun de mettre en place une politique RH de gestion de la diversité facilitant l'intégration et la socialisation des nouvelles générations et le maintien en emploi des anciennes générations (afin de profiter de leurs expériences et compétences

acquises tout au long de leur carrière). De plus, nous suggérons de former et sensibiliser les managers d'équipe à la diversité et au management intergénérationnel. Il serait également pertinent de mixer les équipes, de bannir les stéréotypes liés aux générations et de se focaliser sur les valeurs, les attentes, les besoins, les priorités et les perceptions de chaque génération. Cela permettrait de garantir la qualité des relations intergénérationnelles, notamment lors de la transmission des compétences individuelles, et d'éviter les conflits intergénérationnels. En ce sens, nous soulignons le rôle important que doivent jouer les managers d'équipe dans la mise en place d'un leadership générationnel (Moriez, 2015), d'un travail collaboratif (faire travailler ensemble les différentes générations) et de binômes intergénérationnels pour renforcer les interactions interpersonnelles et le lien social, et encourager la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles permettant la production des compétences collectives et le développement de l'intelligence collective (Barrand et Deglaine, 2018; De Ketele, 2020).

En outre, nous suggérons aux responsables RH de situer la transmission intergénérationnelle des compétences au cœur de la politique RH. En ce sens, il serait pertinent de préparer et d'anticiper la transmission des compétences (en se fondant sur des outils gestionnaires tels que la GPEC ou la pyramide des âges), de valoriser les bonnes pratiques relatives à l'accompagnement, de formaliser le tutorat et l'accompagnement des juniors, de choisir le bon transmetteur (quelqu'un de pédagogue, compétent et disponible), de reconnaître et de valoriser les compétences transmissibles de toutes les générations, de mettre à disposition des transmetteurs et des récepteurs les outils nécessaires facilitant la transmission des compétences entre les générations et de valoriser financièrement le transmetteur, notamment le tuteur. Nous ajoutons que les transmetteurs occupent une place importante dans la procédure de transmission des compétences. A ce titre, il serait opportun de leur accorder du temps pour se préparer à la transmission de leurs compétences et pour accomplir leur rôle de transmetteur efficacement, de leur proposer des formations permettant de les aider à bien accomplir leur tâche d'accompagnement des personnes de différentes générations. En quête d'une amélioration continue de la procédure de transmission intergénérationnelle des compétences, il serait opportun de faire le suivi du processus du début jusqu'à la fin, évaluer la mission du transmetteur (enseignant-expert) ainsi que l'apprentissage et l'acquisition des compétences par le récepteur (apprenant). Nous recommandons également le développement d'une culture de l'entreprise apprenante favorisant la transmission des compétences individuelles entre pairs et entre générations. En

ce sens, il faut favoriser l'apprentissage individuel (personnel et social), inciter la transmission des compétences individuelles et mettre à la disposition des acteurs les outils nécessaires facilitant la transmission et l'acquisition des compétences.

Par ailleurs, les transformations numériques engagent les entreprises (quel que soit le secteur d'activité) à utiliser les NTIC (Nouvelles Technologie d'Information et de Communication) et à adopter de nouveaux outils digitaux facilitant l'échange, la collaboration et l'apprentissage individuel (personnel et social). En ce sens, hyper-connectées, les nouvelles générations (Y ET Z) peuvent transmettre des compétences numériques aux anciennes générations (baby-boomers et la génération X). A ce titre, la création des espaces d'échange intergénérationnels (réels ou virtuels) peuvent rapprocher les générations, créer un lien intergénérationnel et promouvoir la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.

Dans le point suivant, nous présenterons les limites et les perspectives futures de la recherche.

Limites et perspectives futures de la recherche

Cette recherche doctorale connaît des limites d'ordres théorique et méthodologique et détermine ainsi de nouvelles perspectives.

D'abord, les entretiens semi-directifs ont été destinés particulièrement aux cadres de la fonction RH et aux collaborateurs IT (transmetteurs et récepteurs). Les résultats révèlent que le manager est l'un des trois acteurs principaux de la transmission des compétences. Il est donc recommandé d'interroger les managers des équipes IT pour mieux comprendre la manière dont ils procèdent pour la gestion de la procédure de transmission des compétences ainsi que de la diversité et la mixité générationnelle. En ce sens, une analyse du discours fondée sur l'analyse lexicale (en utilisant le logiciel Alceste par exemple) pourrait être un plus.

Ensuite, nous n'avons pas pu interroger de dyades (tuteur-tutoré). Suite à cela, nous avons fait le choix d'interroger des transmetteurs et des récepteurs des compétences pour collecter des données relatives aux différentes expériences d'apprentissage et de transmission transgénérationnelle (transmission unilatérale) ou intergénérationnelle (entre différentes générations y compris le tutorat inversé) vécus par des personnes de différents profils. Ainsi,

nous avons pu interroger des nouvelles recrues, des collaborateurs, des tutorés (notamment des stagiaires, apprentis et alternants), des tuteurs (notamment les maîtres de stage), des chefs de projet, des formateurs, des mentors et un coach agile. Cela nous a permis d'éviter tous les stéréotypes liés aux classes d'âge (Rouet, 2019) et de mieux cerner la transmission des compétences au sens large, au lieu de se limiter à une seule méthode de transmission des compétences. Toutefois, il serait judicieux d'étudier une seule méthode de transmission et d'analyser profondément, comme le tutorat ou le mentorat et d'interroger la dyade : « tuteur-tutoré » ou « mentor-mentee » uniquement. En ce sens, le mentorat par exemple peut être considéré comme une activité à part entière. A ce titre, un cadrage théorique fondé sur la théorie de l'activité permettrait au chercheur de proposer des éléments de compréhension de la démarche du mentorat et de la relation qui se tisse entre le mentor et son mentee (ex : en situation de travail). En effet, cette théorie permet de donner du sens à l'activité (ex : le mentorat) dans laquelle l'individu (ex : le mentor) est impliqué. En outre, notre recherche porte sur une transmission intra-organisationnelle des compétences individuelles : une transmission des compétences entre les personnes travaillant dans la même entreprise ou dans le même groupe d'entreprises. Il serait pertinent d'étudier la possibilité de la transmission inter-organisationnelle (entre différentes entreprises) des compétences organisationnelles, à titre d'exemple.

Puis, nous avons fait le choix d'interroger exclusivement les collaborateurs IT. Il est recommandé élargir l'échantillon, d'interroger des collaborateurs appartenant à d'autres équipes (ex : commerciale, financière, logistique) et de le faire suivre par une étude quantitative afin de vérifier les résultats obtenus et de les généraliser. De plus, nous avons fait le choix de nous focaliser sur un seul terrain d'investigation, qu'est le secteur du numérique en France. Il pourrait être intéressant de chercher à déterminer si des spécificités sectorielles apparaissent. En effet, plusieurs secteurs et terrains de recherche sont à déficher. Nous citons à titre d'exemple le secteur bancaire, d'industrie agroalimentaire, d'industrie culturelle (musique, danse, chant, etc.) ou encore de l'enseignement supérieur en interrogeant par exemple les enseignants et leurs étudiants de la nouvelle génération ou bien en interrogeant les directeurs de thèse et leurs doctorants (de différentes générations). Cela permettra de déterminer de nouvelles typologies de compétences à transmettre, d'identifier de nouvelles méthodes de transmission des compétences et de souligner de nouvelles conditions impactant la transmission (intergénérationnelle) des compétences. De plus, il serait pertinent de réaliser d'autres études empiriques dans d'autres pays que la France et/ou de faire des études

comparatives afin de déterminer, cette fois-ci, si des spécificités territoriales (voire culturelles) apparaissent et d'enrichir les résultats.

Enfin, plusieurs contraintes nous ont poussés à abandonner certaines méthodologies comme la réalisation des études de cas (enchâssées) : il s'agissait au début des refus auprès des entreprises potentielles sélectionnées et sollicitées puis de la crise sanitaire liée à la pandémie de la COVID-19 (confinement et restrictions d'accès aux entreprises). Ce faisant, l'observation des faits comme les relations intergénérationnelles étaient quasiment impossible. Il serait donc pertinent de mener une (des) étude(s) de cas (unique ou multiple). En ce sens, des analyses supplémentaires seraient un développement pertinent pour des recherches futures.

BIBLIOGRAPHIE

Aamodt, A., & Nygård, M. (1995). Different roles and mutual dependencies of data, information, and knowledge—an AI perspective on their integration. *Data & Knowledge Engineering*, 16 (3), 191-222.

Abonneau, D. & Campoy, E. (2014). *Étude de la relation d'apprentissage à travers le prisme du mentorat: fonctions de mentorat et rôle médiateur de l'engagement sur l'intention de quitter*. Revue de gestion des ressources humaines, (1), 29-42

Abraham, J., Brillet, F., Coutelle, P. & Hulin, A. (2011). Les dispositifs de gestion des compétences dans les PME : mythe ou réalité ? Étude auprès de 28 dirigeants de PME. *Revue internationale P.M.E*., 24, (2), 139–165.

Abraham, J., Brillet, F., Hulin, A., Lebègue, T. & Saulquin, J. Y. (2016). Les experts en question (s): représentations et pratiques de la fonction ressources humaines. *Question (s) de management*, (4), 13-25.

Aggeri, F. & Labatut, J. (2010). La gestion au prisme de ses instruments. *Finance Contrôle Stratégie*, 13 (3), 5-37.

Agrawal, A., Kapur, D. & McHale, J. (2008). How do spatial and social proximity influence knowledge flows? Evidence from patent data. *Journal of urban economics*, 64 (2), 258-269.

Ajith Kumar, J. & Ganesh, L. S. (2009). Research on knowledge transfer in organizations: a morphology. *Journal of knowledge management*, 13 (4), 161-174.

Akanni, A. (2014). Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, p.128

Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau-Moussaoui, I. (2013). L'approche qualitative. Que sais-je?, 2, 11-29.

Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS quarterly*, 107-136.

Alavi, M. & Tiwana, A. (2003). Knowledge management: The information technology dimension. *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, 104-121.

Allard, F. & Mallet, L. (1994). Les effets formateurs de l'organisation du travail: un regard critique à la lumière d'expériences. In *La GRH, science de l'action?* (pp. 35-48).

Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données, p. 245-290, in : GIORDANO Y., *Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative*, Colombelles, Editions EMS.

Allard-Poesi, F. & Maréchal, C.G. (2004). Construction de l'objet de recherche, p. 34-56, in : THIETART R.A., *Méthodes de recherches en management*, Paris, Dunod.

Allard-Poesi, F. & Maréchal, G. (2014). Construction de l'objet de la recherche. Thiétart R. A. et al. *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 48-76.

Allard-Poesi F. & Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. *Méthodes de recherche en management*, 14-46.

Allègre, O., Yessad, A., & Luengo, V. (2021). Amélioration de l'interprétabilité du diagnostic cognitif de l'apprenant par catégorisation des composantes de connaissance. In 10e *Conférence sur les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain* (pp. 34-45).

Allouche J. & P. Laroche (2005), Responsabilité Sociale et Performance Financière : une revue de la littérature, *Colloque : La responsabilité sociétale des entreprises : réalité, mythe ou mystification ?*, Université de Nancy 2, 17 et 18 mars

Almeida, P. & Grant, R. (1998). International corporations and cross-border knowledge transfer in the semiconductor industry, *Carnegie Bosch Institute Working Paper*

Alonderiene, R., Pundziene, A. & Krisciunas, K. (2006). Tacit knowledge acquisition and transfer in the process of informal learning. *Problems and perspectives in management*, 4 (3), 134-145.

Altet, M. (2001), Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In *Former des enseignants professionnels* (Vol. 3, pp. 27-40). De Boeck Supérieur.

Amadieu, J. F. & Cadin, L. (1996). *Compétence et organisation qualifiante.* Economica.

Anadón, M. (2022). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.

Amin, A., & Cohendet, P. (2004). Architectures of knowledge: Firms, capabilities, and communities. *Oxford University Press on Demand.*

Anadón, M. et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5 (1), 26-37.

Anderson, J. R. (1983). The architecture of cognition. *Cambridge : Harvard University Press*. Cité par Désilets (1995).

Arcimolès, d',C. H. (2006). Diagnostic financier, ressources humaines et création de valeur. In *Encyclopédie des ressources humaines,* Allouche, J. (coord.), Paris, Vuibert, p. 234-243

Argote, L. & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: A basis for competitive advantage in firms. *Organizational behavior and human decision processes*, 82 (1), 150-169.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning, Readings*. MA: Addison.

Argyris, C. & Schoïn, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique.* Paris, France : De Boeck Université, DL 2002

Aribou, M. L. (2013). Les défis du transfert des connaissances dans le cadre d'une fusion. *Gestion 2000*, 30 (1), 123-138.

Aries, S., Le Blanc, B. & Ermine, J. L. (2008). MASK: une méthode d'ingénierie des connaissances pour l'analyse et la structuration des connaissances. *Management et ingénierie des connaissances : modèles et méthodes*, Hermes Science Publications-Lavoisier, 2008, IC2, Série Management et Gestion des STIC, 978-2-7462-1945-8.

Armstrong-Stassen, M. (2008). Human resource practices for mature workers—And why aren't employers using them?. *Asia Pacific journal of human resources*, 46(3), 334-352.

Arnaud, N. (2011). Du monologue au dialogue. Étude de la transformation communicationnelle d'une organisation, *Revue Française de Gestion*, 210 (37), pp. 15-31.

Arnaud, N. (2014), Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, 6,(2), p.125-149

Arregle, J. L. (1995). Le savoir et l'approche Resource Based: une ressource et une compétence. *Revue Française de Gestion,* septembre-octobre, n°105, p. 84-94.

Astier, P., Conjard, P., Devin, B. & Olry, P. (2006). *Acquérir et transmettre des compétences.*

Attias-Donfut, C. & Seglan, M. (2020). *Avoir 20 ans en 2020. Le nouveau fossé des générations*. Odile Jacob, Paris

Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (2002). *Management des compétences : réalisations,*

concepts, analyses, Paris, Dunod

Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (2015). *Savoir et pouvoir: les compétences en question*. FeniXX.

Aubry, F. (2011). *La transmission des compétences professionnelles des aides-soignantes et des préposés aux bénéficiaires dans les organisations gériatriques en France et au Québec: comparaison internationale sur le rôle central de l'intégration à l'organisation comme processus d'habilitation des nouvelles recrues par le groupe de pairs* (Thèse de doctorat). Besançon.

Audet, M. & Parissier, C. (2013). La recherche qualitative dans les sciences de la gestion.de la tradition à l'originalité, *Recherches qualitatives* , Vol. 32 (2), pp. 1-12.

Avenier, M. J. & Thomas, C. (2012). *A quoi sert l'épistémologie dans la recherche en Sciences de gestion*. Le libellio d'Aegis, 8 (4), 13-27.

Avenier, M.-J. (2008). Une démarche méthodologique pour l'enrichissement réciproque entre pratique et théorie, in D. Alis, A. Desreumaux, P. Louart (eds.), *Le partage des connaissances managériales entre chercheurs et praticiens*, Vuibert, Paris.

Avenier, M. J. & Gavard-Perret, M. L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In « *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion-Réussir son mémoire ou sa thèse en science de gestion* », de M.L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon et Jolibert, chapitre-1.

Ayerbe, C. & Missonier, A. (2006). Validité externe et validité interne de l'étude de cas: une opposition à dépasser. *Journée" Études de cas"-AIMS-IAE de Lille,* Lille.

Azoulay, N. & Weinstein, O. (2000). Les compétences de la firme, *Revue d'Economie Industrielle*, n° 93, 4ème trimestre, pp. 117-154.

Bachelet, C. & Galey, B. (2012). Informatisation de la gestion des compétences : évaluation de la démarche dans une collectivité territoriale. In P.-M. Riccio & D. Bonnet. (Coords.). TIC et innovation organisationnelle. *Journées d'étude MTO'2011* (pp. 51-74). Paris : Presses des Mines.

Bah, T., Ndione, L. C. & Tiercelin, A. (2015). *Les récits de vie en sciences de gestion: orientations épistémologiques et méthodologiques*. EMS Editions.

Ballay, J.-F. (2002). *Tous managers du savoir !,* Éditions d'Organisation.

Ballay, J.-F. (2010). Paradoxes de la transmission et de l'apprentissage dans un monde radicalement incertain. *Télescope*, vol. 16, nº 1, p. 1-20

Batal, C. & Oudet, S. F. (2013). Compétences, un folk concept en difficulté?. *Savoirs*, (3), 39-60.

Barabel, M. & Meier, O. (2014). La mixité générationnelle et le mentorat réciproque au service du management intergénérationnel. In, Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle *?. Question(s) de management*, n°6, p. 125-149

Barabel, M. & Meier, O. (2015). *Manageor, tout le management à l'ère digitale,* 3ème édition, Paris, Dunod.

Barbara, J. G. (2020). Apprendre à apprendre. *Esprit*, (6), 111-121.

Barbaroux, P. & Godé, C. (2012). Changement technologique et transfert de compétences: Une réflexion à partir du cas des équipages de transport de l'armée de l'air. *Management international/International Management/Gestiòn Internacional*, 16, 57-73.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu [Content analysis]*. Paris, France: PUF.

Bardin, L, (2003). *L'analyse de contenu*, PUF, 9e éd, Paris.

Barmeyer, C. & Ivens, B. (2007). Transfert des Connaissances dans la Gestion et la GRH: Résultats et Interprétations à partir des Revues Académiques en Allemagne et en France. *Actes du Congrès AGRH*.

Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of management* 17.1: 99-120.

Barraud-Didier, V., Guerrero, S. & Igalens, J. (2003). L'effet des pratiques de GRH sur les performances des entreprises: le cas des pratiques de mobilisation. *Revue de gestion des ressources humaines,* (47), 2-13.

Barrett, J., & Bourke, J. (2013). Managing for inclusion: engagement with an ageing workforce. *Employment Relations Record*, 13(1), 13-24.

Barrette, J. (2022). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise: un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives,* 29 (3), 227-255

Barthe, J. F., Beslay, C. & Grossetti, M. (2008). Choix de localisation et mobilisation des ressources dans la création d'entreprises innovantes. *Géographie, économie, société*, 10 (1), 43-60.

Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (1998). Beyond strategic planning to organization learning: Lifeblood of the individualized corporation. *Strategy & leadership*.

Bartlett, C. A. & Ghoshal, S. (1999). Managing across borders: The transnational solution (Vol. 2). *Boston, MA: Harvard business school press*.

Barthe, N. (2014). Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, p. 130

Barrand, J., & Deglaine, J. (2018). *Développer l'agilité en entreprise: De nouveaux leviers d'action et d'intelligence collective*. ESF sciences humaines.

Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. & Xuereb, J. M. (2014). La collecte de données et la gestion de leurs sources. In R. A. et al. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management*. (4e éd., p. 261‑304).

Beamish, P. & Berdrow, I. (2003). Learning from IJVs: The unintended outcome. *Long Range Planning*, 36 (3), 285-303.

Beaud, S. & Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain*, Paris : La Découverte

Beaussier, M., Bouvier, F., & Ehooman, F. (2020). Management intergénérationnel. Vous travaillez avec des jeunes?. *Le Praticien En Anesthesie Reanimation*, 24 (3), 121.

Becker, M. C. & Knudsen, M. P. (2003). Barriers and managerial challenges to knowledge transfer processes. In DRUID *Summer Conference on Creating, Sharing and Transferring Knowledge*, Copenhagen, Sweden.

Becuwe, A. (2008). *L'institutionnalisation de la gestion des compétences dans les communes françaises* (Doctoral dissertation, ANRT).

Bellini, S., Duyck, J. Y., Laval, F., Renaud, E., & Vauclin, S. (2006). Gestion des seniors: une typologie des pratiques le cas d'entreprises du Poitou-Charentes. *Revue management et avenir*, (1), 139-180.

Bencherqui, D. B., Le Flanchec, A., & Mullenbach, A. (2011). La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences et son effet sur l'employabilité des salariés. *Management Avenir*, (8), 14-36.

Bencherqui, D. B. & Kefi, M. K. (2014). Corporate Competitive Advantage: from organizational Learning (absorptive capacity) to Innovation. *Revue de gestion des ressources humaines*, (4), 56-70.

Bender, S. & Fish, A. (2000). The transfer of knowledge and the retention of expertise: the continuing need for global assignments. *Journal of knowledge management*.

Benraiss-Noailles, L. (2014). Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, p. 131.

Berio, G. & Harzallah, M. (2007). Towards an integrating architecture for competence management. *Computers in Industry*, 58 (2), 199-209.

Berry, M. (1983). *Une technologie invisible-L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*. Paris, Mimeo, Centre e recherche en gestion de l'école polytechnique.

Bertalanffy, Von L. (1993). *Théorie générale des systèmes*. Dunod, Paris, traduction de General system theory, 1968.

Bertrand, F. & Hansez, I. (2010). Facteurs d'insatisfaction incitant au départ et intention de quitter le travail: analyse comparative des groupes d'âges. *Le travail humain*, 73 (3), 213-237.

Bhattacharya, S. (2010). Young mentors at Nokia: As the telecom giant transforms itself from a devices company to one that provides complete mobile solutions, its top management learns vital lessons through "reverse mentoring". *Business And Economics, Business Today*; New Delhi

Bennett, J., Pitt, M. & Price, S. (2012). Understanding the impact of generational issues in the workplace. *Facilities*.

Bergevin, C. & Martineau, B. (2007). *Le mentorat* , Laboratoire d'analyse de l'insertion professionnelle en enseignement université du Québec à Trois-Rivières.

Bibard, L. (2014). Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, pages : 132

Billaudot, B. (2004). Proximité, réseaux et coordination industrielle: quelle articulation conceptuelle?. In *Quatrièmes Journées de la Proximité, IDEP-LEST-GREQAM, Groupe de Recherche Dynamique de Proximité*, Marseille, 17-18 juin 2004 (pp. 25-p).

Blamisse, G. (2004). Outils de KM : Panorama, choix et mise en oeuvre. Livre blanc de Knowledge Consult. *Paris* : *Knowledgeconsult*, octobre. 56 pages

Blancher, J. C. (2015). La gestion des âges au travail. Le cas d'Energetix. *Question (s) de management*, (1), 11-27.

Blanchet, A. (1995). *L'entretien dans les Sciences sociales*, Dunod

Bloy, G. (2005). La transmission des savoirs professionnels en médecine générale: le cas du stage chez le praticien. *Revue française des affaires sociales*, (1), p.101-125.

Boboc, A. & Metzger, J-L. (2019). La formation continue à l'épreuve de sa numérisation. *Formation emploi*, n° 145, p. 101-118.

Bocquet, R. & Brossard, O. (2008). Adoption des TIC, proximité et diffusion localisée des connaissances. *Revue dEconomie Regionale Urbaine*, (3), 411-446.

Boenisch, G. (2015). Monique DAGNAUD, Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion, *Questions de communication.*

Bommensath, M. (1987). *Manager l'intelligence de votre entreprise*. Éditions d'Organisation.

Bonache, J. & Brewster, C. (2001). Knowledge transfer and the management of expatriation.

Thunderbird International Business Review. New York. Jan/Feb 2001. Vol.43 N°1 : 145

Boschma Ron. (2004), Proximité et innovation. In: *Économie rurale*. N°280, Proximité et territoires. pp. 8-24

Bouba-Olga, O., Carrincazeaux, C. & Coris, M. (2008). *La proximité: 15 ans déjà*!. Armand Colin.

Bouba-Olga, O. & Grossetti, M. (2008). Socio-économie de proximité. *Revue dEconomie Regionale Urbaine*, (3), 311-328.

Bouchez, J-P. (2018). Vers l'émergence progressive d'un nouveau cycle managérial hybride ? Le cas des communautés de pratique « pilotées ». *Annales des mines- Gérer et comprendre*, n° 121, p. 52-60.

Boughzala, I. (2007). Communautés professionnelles virtuelles et gestion des connaissances. in Ermine et Boughzala, *Mangement des connaissances*.

Bournois, F., Point S. & Voynnet-Fourboul, C. (2002). L'analyse des données qualitatives assistée par ordinateur. *Revue française de gestion*, 71-84.

Bourrier, M. (2017). Conditions d'accès et production de connaissances organisationnelles. Quelles possibilités de produire des connaissances contextualisées sur le fonctionnement du «système de santé global»?. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 11 (11-4).

Boutte, J. L. (2005). *Transmission de Savoir-Faire: une relation pédagogique de l'Expert au Novice.* (Thèse de doctorat). Aix Marseille 1.

Boutte, J. L. (2007). *Transmission de savoir-faire. Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice.* L'Harmattan, Paris.

Bouteiller, D. & Gilbert, P. (2009). Qu'a-t-on appris de la gestion des compétences. *Actes du 20e congrès annuel de l'AGRH.*

Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2016). La diffusion de l'instrumentation de la gestion des compétences en Amérique du Nord depuis David C. McClelland. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 71(2), 224-246.

Bouteiller, D. & Gilbert, P. (2017). Compétence et performance: un couple qui n'est pas de tout repos. *Gestion*, 42 (4), 34-38.

Boutinet, J. P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, 153, 241-250.

Brassac, C. (2008). L'acquisition de savoirs comme activité située et distribuée. In Actes du *1er Colloque GeCSO,* ESC Troyes.

Brasseur, M. & Picq, T. (2000). La Silicon Valley: modèle précurseur ou marginal. *Revue française de gestion*, 131-136.

Brasseur, M. & Biaz, F. (2018). The impact of the digitalization of organizations on the relationship to work: between alienation and emancipation. *Question (s) de management*, 21 (2), 143-155.

Bréhaux, K. & Frémond-Lejeune, C. (2015). Parler de management et de gestion éthique. Un exemple : le recueil des directives anticipées. *Management & Avenir* 2015/8 (N° 82), p. 57-80.

Bretesché, S. & Krohmer, C. (2010). (coord.), Fragiles Compétences, *Presses des Mines*

Brillet, F., Garcia, J. F. & Montargot, N. (2016). Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences: cas d'une entreprise publique en mutation. *Management & Avenir*, (6), 105-130.

Brillet, F. & Hulin, A. (2010). Vers un renouvellement des dispositifs prévisionnels des ressources humaines : la question de la complémentarité entre prévision et prospective. *Management & Avenir*, 36 (6), 245-262.

Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2 (1), 40-57.

Brulhart, F., Guieu, G. & Maltese, L. (2010). Théorie des ressources. *Revue française de gestion*, (5), 83-86.

Bruna, M. G. (2011). Diversité dans l'entreprise: d'impératif éthique à levier de créativité. *Management & Avenir*, (3), 203-226.

Bruna, M. G. (2014). A l'encontre du tribalisme générationnel, développer la socialisation numérique en entreprise!, Dossier « Regards croisés sur les générations », *revue Question(s) de Management*, n°6.

Buisson, M. L. (2006). Diffusion et appropriation des outils de gestion: l'apport de la théorie néo-institutionnelle (No. halshs-01401795).

Burdett, J. (2014). Reverse mentoring becomes a two-way street: case study of a mentoring project for IT competence VOL. 28 NO. 3 2014, p. 13-16

Butterfield, E. C., & Nelson, G. D. (1991). Promoting positive transfer of different types. *Cognition and Instruction*, 8 (1), 69-102.

Cadin, L., (1997). Faut-il sortir la GRH de ses frontières ?, in P. BESSON (coord.), *Dedans, dehors : les nouvelles frontières de l'organisation*, Paris, Vuibert, coll. Entreprendre, 217 pages

Charles-Pauvers, B. & Schieb-Bienfait, N. (2010). Analyser l'articulation des compétences individuelles, collectives et stratégiques : propositions théoriques et méthodologiques. Consulté sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00449614/document

Cairncross, F. (1997). The death of distance: how the communications revolution will change our lives (No. C20-21). *Harvard Business School*.

Cappelletti, L. & Khouatra, D. (2009). L'implantation d'un système de contrôle de gestion au sein d'entreprises libérales: cas des offices de notaires. *Comptabilité Contrôle Audit*, 15 (1), 79-103.

Cappelletti, L. (2020). L'intergénération, levier de performances pour la formation. In Henri Savall et al., Comment travailler ensemble ? *Management socio-économique et recherche-intervention*, EMS Editions, 148-151.

Caradec, V. (2008). «Jeunes» et «vieux»: les relations intergénérationnelles en question. *Agora débats/jeunesses*, (3), 20-29.

Catinaud, R. (2015). Sur la distinction entre les connaissances explicites et les connaissances tacites. *Philosophia Scientiæ. Travaux d'histoire et de philosophie des sciences*, (19-2), pp. 197-220.

Cavestro, W., Colin, T. & Grasser, B. (2002). Compétences des salariés et compétence de la firme: une approche par l'apprentissage organisationnel. Brochier, *La gestion de compétences: Acteurs et pratiques*, París, Editorial Económica.

Cazal, D. & Dietrich, A. (2003). Compétences et savoirs: quels concepts pour quelles instrumentations?, *Gérer les compétences: Des instruments aux processus*, 241-262.

Cazal, D. & Dietrich, A. (2003). Compétences et savoirs: entre GRH et stratégie?. *Les cahiers de la recherche*.

Cazal, D. & Dietrich, A. (2003). Compétences et savoirs : quells concepts pour quelles instrumentations? in KLARSFELD (A.) & OIRY (E.) (coord.), *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003.

Chader, A., Pijoan, N., & Plane, J. M. (2021). Leadership et émotions: le pouvoir des compétences émotionnelles. *Question (s) de management*, (4), 19-33.

Chaker, R. (2012). La transmission des pratiques technologiques dans l'ère numérique: une dialectique entre normes sociales et apprentissages informels. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles.*

Chambrier, L. (1994). Apprentissage organisationnel et efficacité des Ressources Humaines; *Premières rencontres Nantaises Chercheurs - Entreprises* du 31Mars, p 102

Chang, K. M. (2005). The performance of edge organizations in a collaborative task. NAVAL POSTGRADUATE SCHOOL MONTEREY CA.

Charbonnier-Voirin, A. (2013). L'influence des traits de personnalité sur les composantes de la performance adaptative des salariés. *Revue de gestion des ressources humaines*, (2), 17-32.

Charles-Pauvers, B. & Schieb-Bienfait, N. (2009). Compétences individuelles et collectives au cœur de la stratégie: une étude de cas longitudinale dans une SCOP du bâtiment. *Gestion des compétences, nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert.

Charles-Pauvers, B. & Schieb-Bienfait, N. (2012). Manager des collectifs, levier de la compétence organisationnelle?. Étude de cas dans une société coopérative et participative. *Travail et emploi*, (130), 57-75.

Charreire-Petit, S. & Durieux, F. (2014). Explorer et tester: deux voies pour la recherche. *Méthodes de recherche en management*, 76-104.

Cheramie, R. A. & Simmering, M. J. (2010). Improving individual learning for trainees with low conscientiousness. *Journal of Managerial Psychology.*

Chiesa, V. & Manzini, R. (1997). Competence levels within firms: a static and dynamic analysis.

Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée,* Paris, Petite Bibliothèque Payot.

Chouki, M. & Persson, S. (2016). Investir les difficultés d'intercompréhension en situation: un levier pour le mentorat informel?. *Management Avenir,* (6), 155-177.

Christin, J., Colle, R., & Broseta, X. (2008). Le talent des seniors : une approche spécifique ?, p. 145-161, in : PERETTI J.M., *Tous talentueux,* Paris, Editions organisation.

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, Etudes et recherches, Montréal.*

Cloutier, E., Ledoux, É. & Lefebvre, S. (2006). Transfert de connaissances entre générations: le cas de l'usinage. Pensée plurielle, (1), 109-116.

Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organisation*. CIPD Publishing.

Coe-Rexecode, (2011). L'économie numérique et la croissance : Résumé et principales conclusions, *Document de travail n°24, Mai,* p. 8.

Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative science quarterly,* 128-152.

Colletis, G., Gilly, J. P., Leroux, I., Perrat, J., Rychen, F., Zimmermann, J. B. & Pecqueur, B. (1999). *Construction territoriale et dynamiques productives*. Universités d'Aix-Marseille II et III.

Colin, T. & Grasser, B. (2009). Des compétences individuelles à la compétence collective: les apports d'une lecture en termes d'apprentissage dans un service d'urgence hospitalier. *Gestion des compétences: nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert, coll.«Recherche (AGRH).

Colin, T., & Grasser, B. (2014). Les instruments de gestion médiateurs de la compétence collective? Le cas du Lean dans une entreprise de l'automobile. *@ GRH*, (3), 75-102.

Colin, T. & Meier F. (2021). From the Transmission of Skills to the Concept of Competence: Lessons from a Case Study in the Aerospace Industry. In *Managing Competences* (pp. 163-178). Taylor & Francis.

Collins, C. J. & Smith; K. G. (2006). Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of management journal*, 49(3), 544-560.

Commeiras, N., Loubes, A. et Bories-Azeau, I. (2013). Identification of organizational socialization tactics: The case of sales and marketing trainees in higher education. *European Management Journal*, 31(2), 164-178.

Condomines, B., Hennequin, É., & Borteyrou, X. (2015). Détection des compétences managériales-Quels sont les atouts du modèle analogique?. *Revue française de gestion*, 41(251), 49-67.

Conjard, P., Devin, B. & Olry, P. (2006). Acquérir et transmettre des compétences dans les organisations. *XVIIème congrès de l'AGRH, IAE de Lille et Reims Management School*, 16-17.

Corbel, P. & Simoni, G. (2012). Innovation et partage des connaissances. *Revue française de gestion*, (2), 71-75.

Cornell, B. & Shapiro, R. (1987). Corporate stakeholders and corporate performance, *Financial Management*, 16, p.5-14.

Coupard, E. (2014). Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, p.135

Courault, B., Bourlier, É. & Trouvé, P. (2004). *Les seniors et les transferts de compétences dans les TPE et PME d'Auvergne: un état des lieux*. Centre d'études de l'emploi.

Courpasson, D. & Livian, Y. F. (1991). Le développement récent de la notion de compétence: glissement sémantique ou idéologie?. *Revue de gestion des ressources humaines*, 1, 3-10.

Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

Cristol, D. (2022). *Apprendre à apprendre ensemble: Initiation à la pairagogie*. ESF Sciences Humaines.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*. Le Seuil, Paris.

Dagnaud, M. (2013), Génération Y. Les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion. Paris, *Presses de Sciences Po*, coll. Nouveaux Débats

Dagou, D. H. W., Dieme, M., & Ipoumb, G. P. (2021). La médiation des outils de gestion entre compétences et performance dans l'intégration régionale des PME ivoiriennes, sénégalaises et camerounaises. *Vie sciences de l'entreprise*, (1), 159-181.

Dardouri, M. & Falcoz, C. (2018), Mentoring de carrière et réflexivité dans une grande entreprise publique-approche phénoménologique interprétative. *Management Avenir*, (6), 127-147.

Darré, Y. (1982). *Auteurs et techniciens, division du travail dans le cinéma après la Nouvelle Vague* . op. cit.

Davenport, T. H. & Prusak, L. (1998). Working knowledge: How organizations manage what they know. *Harvard Business Press*.

David, A. (1996). L'aide à la décision entre outils et organisation. Entreprise et histoire, 13, 9-26.

David, A. (1999). *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion.*

David, H. (2002). *Défis de la gestion des âges. La gestion des âges: face à face avec un nouveau profil de main-d'œuvre*, 29.

Dayaram, K. & Fung, L. (2014). Organizational learning in the P hilippines: how do team and individual learning contribute?. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 52 (4), 420-442.

Dechamp, G., Goy, H., Grimand, A. & De Vaujany, F. X. (2006). Management stratégique et dynamiques d'appropriation des outils de gestion: proposition d'une grille de lecture. *Management & Avenir*, (3), 181-200.

Defélix, C. (2004). La gestion des compétences au défi de la mesure: des réceptions différenciées de la norme ISO 9001 version 2000. *Actes du congrès AGRH*.

Defélix, C. (2005). Définir et reconnaître les compétences des salariés dans les organisations : la négociation invisible, *Négociations*, 2005/2 (no 4), p. 7-20.

Defélix, C., Klarsfeld, A. & Oiry, E. (2006). *Nouveaux regards sur la gestion des compétences : apports théoriques et pistes d'action*, Paris, Vuibert.

Defélix, C., Le Boulaire, M., Monties, V., & Picq, T. (2014). La compétence collective dans le contexte de la globalisation du management: retrouver le lien avec la performance. *@ GRH*, (2), 31-50.

Dejoux, C. (1996). Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. *Colloque de l'AIMS, IAE Lille.*

Dejoux, C. (1997). *La gestion des compétences individuelles et organisationnelles: approches GRH et stratégiques multi-sectorielles* (Thèse de doctorat). Nice.

Dejoux, C. (1999). Organisation qualifiante et maturité en gestion des compétences. *Direction et Gestion des Entreprises*, 158.

Dejoux, C. (2001). *Les compétences au cœur de l'entreprise.* Éditions d'Organisation.

Dejoux, C. & Wechtler, H. (2011). Diversité générationnelle: implications, principes et outils de management. *Management & Avenir*, (3), 227-238.

De Ketele, J. M. (2020). Réformer l'éducation: travailler ensemble au bien commun en développant une intelligence collective. *Revue internationale d'éducation de Sèvres,* (83), 205-233.

Delay, B. & Huyez-Levrat, G. (2006). Le transfert d'expérience est-il possible dans les relations intergénérationnelles ? *Sociologies pratiques* 2006/1 (n° 12), p. 37-50.

Delay, B. (2006). La transmission des savoirs dans l'entreprise. Informations sociales, (6), 66-77.

De La Ville, V. I. (2000). La recherche idiographique en management stratégique. *Finance contrôle stratégie*, 3 (3), 73-99.

Delobbe, N. & Vandenberghe, C. (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle: enquête dans le secteur bancaire. *Le travail humain*, 64(1), 61-89.

Delobbe, N., Gilbert, P. & Le Boulaire, M. (2014). La gestion des compétences: une instrumentation en contexte. Proposition de modélisation fondée sur l'analyse de cas. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 69 (1), 20.

DeLong, D. W. (2004). *Lost knowledge: Confronting the threat of an aging workforce*. Oxford University Press.

Demers, C. (2003*). L'entretien. In Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* , Edition EMS: Paris. P.173‑210.

De Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive*. Lang.

De Montmollin, M. (1991). *Introduction, modèles en analyse du travail,* Margada, bruxelles,

De Neuter, P. (2014). La transmission transgénérationnelle. *Cahiers de psychologie clinique*, (2), p.43-58.

Denzin, N. K. (1970). *The Research Act in Sociology*, Chicago, Aldine.

Denzin, N. K. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. *Handbook of qualitative research.*

Dery, K., Sebastian, I. M. & Van Der Meulen, N. (2017). The Digital Workplace is Key to Digital Innovation. *MIS Quarterly Executive*, 16 (2).

Désilets, M. (1997). Connaissances déclaratives et procédurales: des confusions à dissiper. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 289-308.

De Vaujany, F. X. (2005). *De la conception à l'usage: vers un management de l'appropriation des outils de gestion.* EMS Editions.

De Vaujany, F. X. (2006). Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion: vers un dépassement de l'opposition conception-usage. *Management & Avenir*, (3), 109-126.

Dhaou, S. B., Renard, L. & Soparnot, R. (2017). Proposition d'un cadre conceptuel centré sur l'apprentissage individuel et collectif d'une capacité organisationnelle. *Revue de Management et de Stratégie*.

Dieng, R., Corby, O., Giboin, A., Golebiowska, J., Matta, N. & Ribière, M. (2000). *Méthodes et outils pour la gestion des connaissances*, Paris : Dunod.

Dieng, R., Corby, O., Gandon, F., Giboin, A., Golebiowska, J., Matta, N. & Ribière, M. (2001). *Méthodes et outils pour la gestion des connaissances: une approche pluridisciplinaire du knowledge management* (p. 372). Dunod.

Dietrich, A. (1995). *Compétences et gestion des ressources humaines.* (Thèse de doctorat). Université de Lille, Décembre

Dietrich, A. (2003). La gestion des compétences: essai de modélisation in KLARSFELD (A.) & OIRY (E.) (coord.), *Gérer les compétences. Des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003.

Dietrich, A. (2005). La compétence ou la fabrication du management. In P. Gilbert, F. Guérin & F. Pigeyre. (Coords.). *Organisation et comportements* (pp. 245-270). Paris : Dunod.

Dietrich, A., Gilbert P., Pigeyre F. et Aubret J. (2010). *Management des compétences: enjeux, modèles et perspectives*. Dunod.

Dietrich, A., & Weppe, X. (2010). Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage. *Revue Management et Avenir*, (40).

Diez, R. & Sarton, L. (2012). *Transférer les compétences : Comment éviter les pertes de compétences stratégiques.* Eyrolles

Divay, S. (2011). Confusion dans la transmission intergénérationnelle du métier de soignante. *Recherches familiales*, (1), 101-114.

Djabi, M. & Shimada, S. (2015). Les différentes facettes de la catégorisation générationnelle au travail. *La Revue des conditions de travail*, (2).

Dolezalek, H. (2007). X-Y Vision - Generation X is all grown up, and Generation Y is coming into its own. What does this mean for companies' training efforts today and tomorrow? *Training : the magazine of manpower and management development*, 44 (6).

Donnadieu, G. (2003). L'approche systémique : penser et agir dans la complexité. *Compteren du séminaire du Réseau «Changer»,* avril 2003, SNCF.

Dowling, P. & Welsh, D. (2005). I*nternational human resource management: managing people in a multinational context*, Mason, Ohio: Thomson/South-Western.

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (2005). Peripheral vision: Expertise in real world contexts. *Organization studies*, 26 (5), 779-792.

Dreyfuss, L. & Pijoan, N. (2015). Pour une approche intergénérationnelle de la transmission des compétences et du métier dans le secteur social, *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise* 2015/3 (n° 17), p. 45-63

Drucker-Godard, C., Bouty, L. & Gomez, M.L. (2002). Organisation professionnelle: la gestion des compétences clés dans les grands restaurants. *Perspectives en Management Strategique.*

Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. & Grenier, C. (2004). Validité et fiabilité de la recherche, p. 257-287, in : *THIETART R.A., Méthodes de recherches en management,* Paris, Dunod.

Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. & Grenier, C. (2007). Validité et fiabilité de la recherche, in Thiétart R-A., (Ed.), *Méthode de Recherche en Management*, Dunod, Paris, 263-293.

Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. & Grenier, C. (2014). Chapitre 10. Validité et fiabilité de la recherche. Dans : Raymond-Alain Thiétart éd., *Méthodes de recherche en management* (pp. 297-331). Paris: Dunod.

Dubar, C. (2010). 3. La crise des identités professionnelles. *Le Lien social* , 4, 95-128.

Dubois, J. (1995). L'entreprise apprenante, *Projet, n°244*, p. 71-80.

Dubois, J. M., Lizé, L. & Rousset, P. (2018). Les entreprises de la branche du numérique: modes d'acquisition des compétences par le recrutement et la formation. *Une exploitation de l'enquête DEFIS du Céreq.*

Duchesne, S. (2000). Pratique de l'entretien dit « non-directif ». In M. Bachir (Éd.), *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique.* P.9‑30.

Dufault, P. (2008). Le développement durable de l'humain à travers la transmission intergénérationnelle en milieu de travail, *Revue internationale de psychosociologie* 2008/33 (Vol. XIV), p. 141-155.

Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté, *Sociologie du Travai*l, n° 3, pp. 273-292.

Dujardin, J. M., Randaxhe, D., & Cornet, A. (2014). La gestion des âges: réalités et défis. *Management & Avenir*, 73 (7), 123-130.

Dumez, H. (2010). Le Libellio d'Aegis.

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. In *Annales des Mines-Gérer et comprendre* (No. 2, pp. 29-42). ESKA.

Duouich-Rabasse, F. (2007). *La gestion des compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

Dupuich-Rabasse, F. (2007). Les compétences individuelles et collectives dans des organisations par projets de haute technologie (No. hal-00574274).

Duplaà, C. (2020). *Compétences et technologies de l'information et de la communication dans un contexte hypermoderne: le cas des managers de proximité d'une banque régionale* (Thèse de doctorat). Université de Perpignan.

Durand, D. (2002). *La systémique. Que sais-je*, PUF, Paris, 9ème édition.

Durand, T. (1997). Strategizing for innovation: competence analysis in assessing strategic change. *Competence-based strategic management*, 127-150.

Durand, T. & Guerra-Vieira, S. (1997). Competence-based strategies when facing innovation. But what is competence?. *Strategic Discovery: Competing in New Arenas*, John Wiley.

Durand, T. (1997). Savoir, savoir-faire et savoir-être: repenser les compétences de l'entreprise. In *Les fondements de la gestion stratégique.*

Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence, *Revue Française de Gestion*, n° 127, janvier-février, pp. 84-102.

Durand, T. (2005). 9. Apprentissage interindividuel et compétence organisationnelle », dans *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. Paris,* La Découverte, « Recherches », p. 200-219.

Durand, T. (2015). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion* 8/2015 (N° 253), p. 267-295

Dutton, J. M. & Thomas, A. (1984). Treating progress functions as a managerial opportunity. *Academy of management review*, 9 (2), 235-247.

Duyck, J. Y. & Guérin S. (2008). La représentation des seniors au travail: sont-ils talentueux. Peretti, J.-M.(éditeurs), *Tous talentueux: Développer les talents et les potentiels dans l'entreprise,* Paris, Eyrolles, 153-161.

Elkjaer, B. (2003). Social learning theory: learning as participation in social processes. *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, 38-53.

Eilering, J. A. & Vermeulen, W. J. (2004). Eco-industrial parks: toward industrial symbiosis and utility sharing in practice. Progress in *Industrial Ecology, an International Journal*, 1 (1-3), 245-270.

El Akremi, A., Nasr M. I. & Richebé, N. (2014). Les antécédents relationnels, organisationnels et individuels de la socialisation des nouvelles recrues. *M@n@gement,* 17 (5), 317-345.

Elidrissi, D., Hauch, V., & Loufrani-Fedida, S. (2017). La dynamique des compétences relationnelles dans le développement des entreprises à internationalisation rapide et précoce: une approche multiniveaux. *Revue internationale PME*, 30 (1), 85-119.

Ermine, J. L. (2000). La gestion des connaissances, un levier stratégique pour les entreprises. *Actes du IC, 10-11*.

Ermine, J. L. (2000). *Les systèmes de connaissances*, Hermes Science Publication.

Ermine, J. L. (2003). *La gestion des connaissances* (p. 166). Hermès sciences publications.

Ermine, W. (2007). *The ethical space of engagement*. Indigenous LJ, 6, 193.

Ermine, J. L. (2008). *Management et ingénierie des connaissances. Modèles et méthodes* (p. 212). Hermes-Lavoisier.

Ermine, J. L. (2010). Une démarche pour le transfert intergénérationnel des savoirs, *Télescope*, vol. 16, nº 1, p. 83-107.

E. St-Amant, G. & Renard, L. (2011). Développer des capacités ou compétences organisationnelles : Quelles liens avec la stratégie d'entreprise et les compétences individuelles ? *Cahier de recherche*

Everaere, C. (2007). Proposition d'un outil d'évaluation de l'autonomie dans le travail. *Revue française de gestion*, (11), 45-59.

Everaere, C. & Glée, C. (2014). Une GPEC territoriale ? De l'outil de gestion à l'institutionnalisation d'une nouvelle forme de GRH, *Management & Avenir* 2014/7 (N° 73), p. 73-91.

Evrard, Y., Pras, B. & Roux, E. (1997). *Market, études et recherches en marketing*, 2ème Edition Nathan.

Fabi, B., Lacoursière, R., Morin, M. & Raymond, L. (2009). Pratiques de gestion des ressources humaines et engagement envers l'organisation. *Gestion*, 34 (4), 21-29.

Fabre, C. & Roussel, P. (2013). L'influence des relations interpersonnelles sur la socialisation organisationnelle des jeunes diplômés, *Revue de gestion des ressources humaines* 2013/1 (N° 87), p. 3-22.

Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. In *XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS* (pp. pp-1).

Favier, M. (éd.), Coat F., Courbon J.C., Trahand J. (1999). L*e travail en groupe à l'âge des réseaux,* Economica, Paris.

Ferdman, B. M.&t Deane, B. (2014). Diversity at work: The practice of inclusion.

Ferray, M. (2004). Le rôle des réseaux sociaux dans la gestion des connaissances au sein des organisations matricielles. *La revue des sciences de gestion*, direction et gestion, n°210, p.35-41.

Filliettaz, L., Rémery, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11 (11-1).

Fillol, C. (2004). Apprentissage et systémique. *Revue française de gestion*, (2), 33-49.

Fillol, C. (2009). L'entreprise apprenante: le knowledge management en question.

Fondeur, Y. & Sauviat, C. (2003). Les services informatiques aux entreprises : un « marché de compétences ». In: Formation Emploi. *N.82. Numéro spécial : Les enjeux des technologies de l'information et de la communication.* pp. 107-123.

Foray, D. (2004). *Economics of knowledge.* MIT press.

Forgues, B. & Lootvoet, E. (2006). Avantage concurrentiel durable, imitation et ambiguïté causale. *Revue Française de Gestion*, Lavoisier, 32 ((165)), pp.197-210.

Fredy-Planchot, A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise, *Revue française de gestion* 2007/6 (n° 175), p. 23-32.

Frédéric, P. (2007). Le transfert de connaissances: revue de littérature. In *XVI Conférence*.

Fulmer, R. M., Gibbs, P. & Keys, J. B. (1998). The second generation learning organizations: New tools for sustaining competitive advantage. *Organizational dynamics*, 27 (2), 7-20.

Fustec, A., & Marois, B. (2011). *Valoriser le capital immatériel de l'entreprise: Clients-Capital humain-Brevets-Marques-Système d'informations-Organisation-Partenaires.* Editions Eyrolles.

Gabaut, F., Chevalier, C. & Baude, F. (2021). *Réussir sa mission de tutorat: Toutes les clés pratiques et relationnelles.* InterEditions.

Gadomska-Lila, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships. *Journal of organizational change management*

Gaglio, C. (2020). Le secteur numérique : production et emploi. Dans : OFCE Observatoire français des conjonctures économique éd., *L'économie française* 2021 (pp. 67-75). Paris: La Découverte.

Gamidullaeva, L. A., Vasin, S. M., & Surovitskaya, G. V. (2019). Towards combining the triple helix concept with competence-based approach of educational management theory. *Global Business and Economics Review*, 21(3-4), 278-303.

Garcia, J. F., Grandval, S., Montargot, N. & Oiry, E. (2020). L'intégration des nouveaux arrivants: un dispositif RH de lutte contre l'obsolescence des compétences? Enseignements tirés du cas de SNCF Réseau. *Revue de gestion des ressources humaines*, (2), 3-23.

Garel, G. (2012). *Le Management de projet*. La Découverte.

Garner-Moyer, H. (2006). Gestion de la diversité et enjeux de GRH. *Management & Avenir*, (1), 23-42.

Gastaldi, L. (2006). Dynamique des systèmes de gestion des compétences des chercheurs et transformation des activités de recherche industrielle. C. Defélix, A. Klarsfeld, E. Oiry, *Nouveaux regards sur la gestion des compétences. Apports théoriques et pistes d'action*, Vuibert, Paris, 93-122.

Gauchet, M., Blais, M. C. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.

Gaudart, C. & Thébault, J. (2012). La place du care dans la transmission des savoirs professionnels entre anciens et nouveaux à l'hôpital. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 67(2), 242-262.

Gauthier, P., & Guillot-Soulez, C. (2013). Entre logique qualification et logique compétence, comment reconnaître les compétences individuelles?. In *24ème Congrès de l'AGRH (p. 16).*

Gavard-Perret, M. L. & Helme-Guizzon, A. (2012). Choisir parmi les techniques qualitatives de l'analyse de contenu. *Méthodologie de la recherche: réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Montreuil: Pearson.

Gavard-Perret, M. L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson, 2 ème édition.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2018). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion*. Montreuil: Pearson.

George, C. (1988). Les automatismes cognitifs, *Chapitre Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales,* pp. 103–137. Margada

Gendron, B. (2008). Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant: la figure de leadership en pédagogie. *In Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*.

Génova, G. (1998). *Charles S. Peirce: La lógica del descubrimiento. Transactions of the Charles S*. Peirce Society, 34(4).

Gentina, É., Pauwels-Delassus, V. & Leclercq-Vandelannoitte, A. (2022). Infidèles, zappeurs et slasheurs ? Les Z et l'émergence d'une nouvelle forme de fidélité employeur. *Revue de gestion des ressources humaines,* 125, 55-71.

Ghiglione, R., Beauvois, J. L. & Chabrol, C. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris, Armand Colin.

Ghozzi, H. (2008). L'approche par les ressources et les compétences en tant que théorie de la firme: apports, limites et aménagements nécessaires. *Communication* à la 17.

Gilbert, P. & Thionville, R. (1990). *Gestion de l'emploi et évaluation des compétences*. ESF, 1990

Gilbert, P. & Parlier, M. (1992). La compétence : du mot valise au concept opératoire, *Actualité de la formation permanente*, n°116, pp. 14-18.

Gilbert, P. & Parlier, M. (1992). La gestion des compétences-au-delá des discours et des outils, un guide par l'action. Rev. *Personnel.* ANCDP, 330.

Gilbert, P. (2003). Jalons pour une histoire de la gestion des compétences, in *KLARSFELD (A.) & OIRY (E.) (coord.), Gérer les compétences. Des instruments aux processus,* Paris, Vuibert, pp. 11-32, 2003.

Gilbert, P. (2006). *La Gestion prévisionnelle des ressources Humaines.* Paris : La Découverte.

Gilbert, P. (2016). *Instrumentation de gestion. La technologie de gestion, science humaine* ?, Paris, Economica.

Gilles, M. & Loisil, F. (2005). La gestion des âges, Pouvoir vieillir en travaillant, ANACT.

Gilly, J.P. & Torre, A. (2000). *Dynamiques de Proximité*, L'Harmattan, Paris, pp. 131-164.

Giordan, A., & Saltet, J. (2019). *Apprendre à apprendre. J'ai Lu*.

Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative*. Editions Ems.

Giordano, Y. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. *Conduire un projet de recherche.*

Giordano, Y. & Jolibert, A. (2012). Spécifier l'objet de la Recherche. In *Méthodologie de La Recherche. Réussir Son Mémoire Ou Sa Thèse En Sciences de Gestion.*

Giraud, L., Hernandez, S., Autissier, D., & McGonigal, A. (2021). L'Évolution des Compétences Managériales face à l'essor de l'Intelligence Artificielle: Une approche par les Méthodes Mixtes. *Management & Avenir*, 122(2), 143-169.

Girod, M. (1995), « La mémoire organisationnelle »

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine Pub., Chicago.

Godé, C. (2012). Compétences collectives et retour d'expérience « à chaud » Le cas de l'Équipe de voltige de l'armée de l'air, *Revue française de gestion* – n° 223

Goh, S. C. (2002). Managing effective knowledge transfer: an integrative framework and some practice implications. *Journal of knowledge management*, 6(1), 23-30.

Goldberg, L.R.(1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexions. (øçinde) L.Wheeler (Ed) *Review of personality and social psychology*, 2, Beverly Hills, CA: Erlbaum, 141-165.

Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm, *Strategic Management Journal* Vol. 17 Winter Special Issue), 109-122

Grasser, T. & Colin, B. (2006). Une évaluation quantitative de la diffusion des pratiques de gestion des compétences.

Grasser, B. (2009). Des compétences individuelles à la compétence collective: les apports d'une approche en termes d'apprentissage dans un service d'urgence hospitalier. *Gestion des compétences: Nouvelles relations, nouvelles dimensions,* Retour D., Picq T., Defélix C., Vuibert, Paris, 59-78.

Grenier, C. & Josserand, E. (1999). Recherches sur le contenu et recherches sur le processus. *Méthodes de recherche en management*, 104-136.

Gréselle-Zaïbet, O., Kleber, A., & Dejoux, C. (2018). Le hackathon en mode Design Thinking ou quelles modalités pour former à des compétences méthodologiques et comportementales?. *Management & Avenir*, 104(6), 149-171.

Grimand, A. (2000). L'appropriation des démarches et outils de gestion des connaissances en organisation. *Management*, 17, 47.

Grimand, A. (2006). Quand le knowledge management redécouvre l'acteur: la dynamique d'appropriation des connaissances en organisation. *Management & Avenir*, (3), 141-157.

Grimand, A. (2012). L'appropriation des outils de gestion et ses effets sur les dynamiques organisationnelles : le cas du déploiement d'un référentiel des emplois et des compétences. *Management & Avenir*, 54(4), 237.

Grosjean, S. (2022). Actualisation et «mise en scène» de connaissances organisationnelles: ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.

Groutel, E. (2014). Mary Parker Follett. *Revue française de gestion*, (2), 13-29.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences.

Guérin, S., & Pijoan, N. (2009). Intégration ou exclusion des seniors, l'impact des représentations sociocognitives des décideurs: l'exemple des directeurs de maison de retraite. *Revue Management & Avenir*, (30).

Guerrero, S. (2019). *Les outils des RH-4e éd.: Les savoir-faire essentiels en GRH*. Dunod.

Guillemot, S. (2015). La transmission intergénérationnelle: regard sur les services aux particuliers. *Management & Avenir*, (3), 51-69.

Guilhon, A. & Trépo, G.. (2000). La compétence collective : le chaînon manquant entre la stratégie et la gestion des ressources humaines, *Actes de la 9ème conférence de l'AIMS*.

Guillemard, A. M. (2017). Une nouvelle gestion des âges en réponse au vieillissement de la population. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15.

Guillemard, A. (2021). Crise sanitaire et emploi des seniors : le retour aux mesures d'âge et à ses apories. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 44,V10, 81-92.

Gupta, A. K. & Govindarajan, V. (2000). Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic management journal*, 21(4), 473-496.

Hagman, J. D., & Cormier, S. M. (Eds.). (1987). Transfer of learning: Contemporary research and applications. *Academic Press.*

Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*, Paris, Edition Le Seuil, Collection Points Essais, 1966.

Hamayon, A., Isoré, J. & Testa, J. (2019). Outil 51. Manager une équipe intergénérationnelle. Dans : , A. Hamayon, J. Isoré & J. Testa (Dir), *La boîte à outils du Manager de managers* (pp. 150-151). Paris: Dunod.

Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard business review*, 68(3), 79-91.

Hannachi, Y. (2015). Effets des dimensions de l'entreprise apprenante sur la performance des innovations des produits: le cas des entreprises de biotechnologie en France. *Management & Avenir,* (1), 109-128.

Harvey, L. & Barras, D. (2008). Transfert des compétences et construction d'un langage d'action en situation de compagnonnage professionnel en soins infirmiers. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 3, 2008, p. 665-687.

Hatchuel, A. & Weil, B. (1992). *L'expert et le système. Paris*: Economica.

Hatchul, A. (1994). Apprentissages collectifs et activités de conception, *Revue française de gestion*, n° 99, p.109-120

Hedlund, G. (1994). A model of knowledge management and the N-form corporation. *Strategic management journal*, 15(S2), 73-90.

Heene, A. & Sanchez, R. (1997). Competence-based Strategic Management, John Wiley & Sons

Heijde, C. M. V. D., & Van Der Heijden, B. I. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management: Published* in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management, 45(3), 449-476.

Heraty, N. (2004). Towards an architecture of organization-led learning. *Human Resource Management Review*, 14(4), 449-472.

Herr, K. & Anderson, G. L. (2014). *The action research dissertation: A guide for students and faculty*. Sage publications.

Hinse, E., & Mathieu, C. (2021). Le coaching de gestion et la satisfaction au travail; liens entre le coaching, le leadership et la satisfaction au travail. *Gestion 2000*, 38(6), 165-183.

Hiriyappa, B. (2020). *La gestion de la motivation et ses théories*. Traduit par Dr.Guembour Abderraouf Babelcube Inc.

Hlady-Rispal, M. (2002). *La méthode des cas: Application à la recherche en gestion,* Bruxelles: Editions De Boeck Université, coll. Perspectives Mkg.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related* values (Vol. 5). sage.

Houtekier, C., Bélanger, C., Ziegler, D. & Amoura, H. (2022). Évaluer une communauté de pratique pour favoriser sa pérennité: synthèse des quatre expériences de la Communauté de pratique de veille en santé et services sociaux du Québec (CdPveille3S). *Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances*, 6(2).

Hulin, A. (2007). Le tutorat : un outil d'accueil et d'intégration des nouveaux salariés en entreprise. *Cahier de recherche du CERMAT*, 20: 140.

Hulin, A. (2008). Le tutorat d'entreprise: fonctionnement et enjeux chez les compagnons du devoir du tour de France. *AGRH, Dakar*.

Hulin, A. (2010). *Les pratiques de transmission du métier: de l'individu au collectif. Une application au compagnonnage* (Doctoral dissertation, Université François Rabelais-Tours).

Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of management journal*, 38(3), 635-672.

Igalens, J. & Roussel, P. (1998). *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*. FeniXX.

Igalens, J. & Scouarnec, A. (2001). La gestion par les compétences: construction d'une échelle de mesure. *Revue de gestion des ressources humaines*, (40), 2-16.

Ingham, M. (1994). L'apprentissage organisationnel dans les coopérations. *Revue française de gestion*, 105-121.

Inkpen, A. C. & Dinur, A. (1998). Knowledge management processes and international joint ventures. *Organization science*, 9(4), 454-468.

Iazykoff, V. (2018). Construire la compétence collective par la transmission entre générations: le tutorat, entre tradition et modernité. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, (141), 89-105.

Jehn, K. A., Northcraft, G. B. & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict and performance in workgroups. *Administrative science quarterly*, 44(4), 741-763.

Jolis, N. (1998). *Compétences et compétitivité: la juste alliance.* les Éd. d'Organisation.

Jolibert, A. & Jourdan, P. (2011). Les techniques d'analyse qualitatives. Jolibert A et Jourdan P (éd.) *Marketing research, méthodes de recherche et d'études en marketing,* Paris: Dunod, 49-65.

Jolivet, A., Lamotte, B., & Massit, C. (2010). Négocier sur l'emploi des seniors? Analyse d'accords d'entreprise de 1999 à 2006. *Travail et emploi*, (121), 33-42.

Jolivet, A. & Thébault, J. (2014). Le contrat de génération : une occasion manquée pour la transmission professionnelle ?, *La Revue de l'Ires* 2014/1 (n° 80), p. 105-125.

Jordan, J. & Sorell, M. (2019). Why reverse mentoring works and how to do it right. *Harvard Business Review*. Harvard Business Publishing: Joshua Macht.

Jory, H. (2019). L'inclusion dans et par l'emploi: contextes et tensions. *Pensee plurielle*, (1), 85-95.

Juban, J. (2013). L'entretien d'évaluation du personnel, dispositif clé de l'évolution entre exclusion et intégration des seniors. *Revue de gestion des ressources humaines*, 88, 33-48.

Kane, A. A., Argote, L. & Levine, J. M. (2005). Knowledge transfer between groups via personnel rotation: Effects of social identity and knowledge quality. *Organizational behavior and human decision processes*, 96(1), 56-71.

Kang, S. C. & Snell, S. A. (2009). Intellectual capital architectures and ambidextrous learning: a framework for human resource management. *Journal of management studies*, 46(1), 65-92.

Karrad, H., Kharaghani, S. & Rivard, P. (2020). Système de gestion des connaissances appliquées en géotechnique: étude de cas. *Geo Virtual* 14-16 septembre

Karsenty, L. (2011). Confiance interpersonnelle et communications de travail. *Le travail humain*, 74(2), 131-155.

Katz, R. L. (1974). Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, Vol. 51.

Kedia, B. L. & Bhagat, R. S. (1988). Cultural constraints on transfer of technology across nations: Implications for research in international and comparative management. *Academy of Management review*, 13(4), 559-571.

Kennel, S., & Boléguin, V. (2021). L'accompagnement tutoral en période de pandémie: obstacles et opportunités de la distance. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (36).

Kidger, P. J. (2002). Management structure in multinational enterprises: Responding to globalisation. *Employee Relations.* 24, 69-85.

Kim, D.H. (1993). The link between individual learning and organizational learning, *Sloan Management review*, vol. 35, n° 1, p. 37-50.

King, W. R. (2006). The critical role of information processing in creating an effective knowledge organization. *Journal of Database Management (JDM),* 17(1), 1-15.

Klarsfeld, A. & Oiry, E. (2003). *Gérer les compétences: des instruments aux processus: cas d'entreprises et perspectives théoriques*. Vuibert.

Kloetzer, L. (2015). L'engagement conjoint dans la pratique comme clef du développement de l'activité des tuteurs. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 21(3), 286-305.

Knudsen, M. P. (2007). The relative importance of interfirm relationships and knowledge transfer for new product development success. *Journal of Product innovation Management*, 24(2), 117-138.

Koenig, G. (1994). L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux. *Revue Française de Gestion*, pp. 76-83

Kœnig, G. (2005). Études de cas et évaluation de programmes : une perspective campbellienne, *Actes de la XIVème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Angers*

Koenig, G. (2015). L'apprentissage organisationnel-Repérage des lieux. *Revue française de gestion*, 41(253), 83-95.

Koessler, F. (2000). Common knowledge and interactive behaviors: A survey. European *Journal of Economic and Social Systems*, 14(3), 271-308.

Kogut, B. & Zander, U. (1992). Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization science*, 3(3), 383-397.

Kogut, B. & Zander, U. (1993). Knowledge of the firm and the evolutionary theory of the multinational corporation. *Journal of international business studies*, 24(4), 625-645.

Kostova, T. (1999). Transnational transfer of strategic organizational practices: A contextual perspective. *Academy of management review*, 24(2), 308-324.

Krief, N. & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, (2), 211-237.

Kulesza, C. & Smith, D. (2013). Reverse mentoring–something for everyone. *Strategic Finance*, 95(4), 21-63.

Labruffe, A. (2007). *Seniors: Talents et compétences dans l'entreprise*, La Plaine Saint Denis : AFNOR.

Lacaze, D. (2014). Transmission entre générations et changement organisationnel : l'impossible équation, *Gestion 2000* 2014/3 (Volume 31), p. 15-32.

Lado, A. A. & Wilson, M. C. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective. *Academy of management review*, 19 (4), 699-727.

Lagacé, M., Boissonneault, M. É. & Armstrong, T. (2010). La cohabitation intergénérationnelle au travail: des questions de perceptions intergroupes et de transfert des connaissances. *Télescope, Revue d'analyse comparée en administration publique,* 16 (n°1), 193-207.

Lagacé, M., & Terrion, J. L. (2013). Gestion des travailleurs âgés: Les stéréotypes à contrer. *Gestion*, 38(2), 30-37.

Lam, A. (2000). Tacit knowledge, organizational learning and societal institutions: An integrated framework. *Organization studies,* 21 (3), 487-513.

Lamari, M. (2010). Le transfert intergénérationnel des connaissances tacites : les concepts utilisés et les évidences empiriques démontrées, *Télescope*, vol. 16, nº 1, p. 39-65.

Lambert, E., Colin, T. & Grasser, B. (2021). La transmission des compétences analysée comme une routine organisationnelle : Le cas d'une cristallerie française. *In 32 ème Congrès de l'AGRH.*

Lambelet, D. (2013). Rapports intergénérationnels au travail et dynamique de transmission du métier horloger dans l'Arc jurassien suisse. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, (2), 106-114

Landier, H. (2014). Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, p. 140.

Laport, D. (2015). Le tutorat intergénérationnel, l'épreuve de la preuve. *Pensée plurielle,* (3), 73-84.

Lateurtre-Zinoun, M. (2012). L'expérience et les compétences peuvent-ils se transmettre? *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Jul 2012,Paris, France.

Lauzon, N., Roussel, J. F., Solar, C. & Bouffard, M. (2013). La transmission intraorganisationnelle des savoirs : une perspective managériale anglo-saxonne, *Savoir*s 2013/1 (n° 31), p. 9-48.

Lave, J. & Wenger, E. (1998). Communities of practice. Retrieved June, 9, 2008.

Lawrence, E. (1998). Réflexion sur la transformation d'une organisation gouvernementale en organisation axée sur l'apprentissage. *Commission de la Fonction Publique*. Gouvernement du Canada.

Lawrence, A., Pervin, O. & John, P. (2004). *La personnalité: de la théorie à la recherche*, De Boeck.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, 16-18.

Le Boterf, G., (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences* Editions d'organisation.

Le Boterf, G. (2008). Repenser la compétence : Pour dépasser des idées reçus : 15 propositions.

Le Boulch, G. (2001). Approche systémique de la proximité: définitions et discussion. *In 3ème Journées de la Proximité. Ministère de la Recherche*.

Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.

Lee, W.T., Mitchell, R.T. & Sablynski, J.C. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology, 1979–1999. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 55, pp. 161-187.

Lefebvre, S. (1997). Rapports de générations: une conjoncture socio-économique et culturelle. *Cahiers internationaux de sociologie*, 102, 183-198.

Lefebvre, S. (2000). Après les retraites massives dans deux hôpitaux québécois: enjeux des rapports entre générations différentes de travailleurs, *Pistes*, vol. 2, n° 1, mai, p. 12.

Lefebvre, P., Roos, P. & Sardas, J. C. (2003). Gestion des compétences, gestion des connaissances et enjeux identitaires en conception: pour une approche unifiée de la dynamique métier. *Compétences et connaissances dans les organisations*.

Le Flanchec, A. & Mullenbach, A. (2016). La génération Y ou le paradoxe d'une génération prête à tout sans sacrifice. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 22(53), 103-123.

Le Goff, J. (2012). *Charles Sanders Peirce-Fondation du pragmatisme et découverte de l'abduction.* Éditions EMS.

Le Goff, J. (2016). Revue Etudes Février 2016: Quelles perspectives pour le Proche-Orient ? *Revue de culture contemporaine.* Etudes.

Le Moigne, J. L. (1990). Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation. *Epistémologies et sciences de gestion*, 81-140.

Le Moigne, J. L. (1994). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*. FeniXX.

Leplat, J. (1991). Compétence et ergonomie, in AMALBERTI R., DE MONTMOLLIN M. &

THEUREAU J. (Coord.), *Modèles en analyse du travail, Liège*, Mardaga, pp. 263-278.

Lerbet-Séréni, F. (1994). *La relation duale: complexité, autonomie et développement*. L'Harmattan.

Le Roux, D. (2006). Les processus sociaux de la transmission intergénérationnelle des compétences : le cas d'une centrale nucléaire, *Sociologies pratiques* 2006/1 (n° 12), p. 23-36.

Letor, C. (2006). Reconnaissance des compétences émotionnelles comme compétences professionnelles: le cas des enseignants. Analyse des représentations sociales d'acteurs pédagogiques.

Levitt, B. & March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual review of sociology*, 14(1), 319-338.

Lévy, J. F. (2000). Etat de l'art sur la notion de compétence. Recherche sur les usages éducatifs des technologies de l'information et de la communication: quelles nouvelles compétences pour les enseignants, *Séminaire national* des, 26.

Lévy-Leboyer, C. (2005). *La personnalité: un facteur essentiel de réussite dans le monde du travail.* Éditions d'organisation.

Lévy-Leboyer, C. (2009). *La gestion des compétences*. EYROLLES Editions d'organisation.

Lichtenberger, Y. (2012). Gestion des compétences et valeurs du travail. José Allouche. *Encyclopédie des ressources humaines.* 3e ed., Vuibert, 2012, Divers supérieur Gestion.

Lieber, L. (2010). How HR Can Assist in Managing the Four Generations in Today's Workplace, Employment relation today, *Questions and Answers*, p. 85-91.

Loos-Baroin, J. (2006). De la gestion des seniors à la gestion des âges: quelques enseignements de comparaisons internationales. *Revue management et avenir*, (7).

López, S. P., Peón, J. M. M., & Ordás, C. J. V. (2006). Human resource management as a determining factor in organizational learning. *Management Learning*, 37(2), 215-239.

Lorino, P. & Tarondeau, J-C. (2015). De la stratégie aux processus stratégiques, *Revue française de gestion* 2015/8 (N° 253), p. 231-250.

Loufrani-Fedida, S. (2006). *Management des compétences et organisation par projets: une mise en valeur de leur articulation. Analyse qualitative de quatre cas multi-sectoriels* (Thèse de doctorat). Université Nice Sophia Antipolis.

Loufrani-Fedida, S. (2008). Les quatre niveaux du management des compétences : individuel, collectif, stratégique et environnemental. (No. halshs-00271012)

Loufrani-Fedida, S. & Angue, K. (2009). Pour une approche transversale et globale des compétences dans les organisations par projets. In Retour D., Picq T. et Defélix C. (Coord.), *Gestion des compétences : nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert, 2009, pp. 123-148

Loufrani-Fedida, S. & Saint-Germes, E. (2013). Compétences individuelles et employabilité: essai de clarification de leur articulation. *@ GRH*, (2), 13-40.

Loufrani-Fedida, S. & Aldebert, B. (2013). Le management stratégique des compétences dans un processus d'innovation: le cas d'une TPE touristique. *Revue de gestion des ressources humaines, (*3), 56-72.

Loufrani-Fedida, S., Oiry, E., & Saint-Germes, E. (2014). Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences: proposition d'une grille de lecture et illustrations empiriques. In *XXVème Congrès de l'Association de Gestion des Ressources Humaines (AGRH).*

Loufrani-Fedida, S., Oiry, E. & Saint-Germes, E. (2015). Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences: grille de lecture théorique et illustrations empiriques. *Revue de gestion des ressources humaines*, (3), 17-38.

Louis, M. R. (1980). Surprise and sense making: what newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25 (June), 226-251.

Louisgrand, N. (2016). *Transmission de la gastronomie française en Chine: entre carrière et transcendance, le cas du restaurant-école Institut Paul Bocuse de Shanghai* (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes (ComUE)).

Lozier, F. (2006). Competences individuelles, collectives et stratégiques. Nouveaux regards sur la gestion des compétences, 33-48.

Mack, M. (1995). L'organisation apprenante comme système de transformation de la connaissance en valeur. *Revue Française de Gestion*, n° 105, septembre-octobre, pp. 43-48.

Maier, R. & Hadrich, T. (2006). Knowledge management systems. In *Encyclopedia of knowledge management* (pp. 442-450). IGI Global.

Makhija, M. V. & Ganesh, U. (1997). The relationship between control and partner learning in learning-related joint ventures. *Organization science*, 8(5), 508-527.

Malaval, C. (2014). On a toujours vingt ans, *Médium* 2014/2 (N° 39), p. 30-47.

Malglaive, G. (1994). Compétence et ingénierie de formation, in *MINET F., PARLIER M., &*

DE WITTE, S. (Coord.), La compétence : mythe, construction ou réalité ?, Paris, Editions

L'Harmattan, pp. 153-167.

Marbot, É. & Peretti, J-M. (2006). *Les seniors dans l'entreprise*. Village Mondial.

Marbot, E. (2007). La gestion des âges et l'équité entre les générations. *Retraite et société*, (2), 103-125.

Marbach, V. (1999). *Evaluer et rémunérer les compétences*, éditions d'organisation.

Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.

Margolis, J. D. & J. P Walsh, (2003). Misery Loves Companies: Rethinking Social Initiatives by Business, *Administrative Science Quarterly* , 48:2, p.268-305.

Marsaudon, S. (2014). Chapitre 10. Les pratiques de transmission dans l'organisation in Étienne Bourgeois et al., Apprendre dans l'entreprise. P*resses Universitaires de France « Apprendre »* p.121-132

Martineau, R. (2017). De quoi les outils de gestion sont-ils faits? La structure «listique» des artefacts de gestion. *M@ n@ gement*, 20(3), 239-262.

Martineau, R. (2015). La carte, le territoire et les outils de gestion. In *Annales des Mines-Gérer et comprendre*, 120, 47-57.

Maier, R. & Hadrich, T. (2006). Knowledge management systems. In *Encyclopedia of knowledge management* (pp. 442-450). IGI Global.

Marquié, J. C., Duarte, L. R., Bessières, P., Dalm, C., Gentil, C., & Ruidavets, J. B. (2010). Higher mental stimulation at work is associated with improved cognitive functioning in both young and older workers. *Ergonomics*, 53(11), 1287-1301.

Martinet, A.C. (1990). *Épistémologie et Sciences de Gestion*, Economica, Paris

Masson, A. & Parlier, M. (2004). *Les démarches compétence*. Paris: Anact.

Mazzilli, I. & Defélix, C. (2022). Le travail collaboratif au cœur de la Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences Territoriale: quels effets qualitatifs émergents?. *Management international= International management= Gestión internacional*.

Mbengue, A. & Vandangeon-Derumez, I. (1999). *Analyse causale et modélisation. Méthodes de recherche en management*. Dunod, Paris, 335-372.

Mebarki, L. (2019). Le rôle des communautés de pratique dans la socialisation organisationnelle des nouveaux entrants. *@ GRH*, (1), 77-104.

Meier, F. (2018). *Gestion de la transmission des compétences par les situations de travail* (Thèse de doctorat). Université de Lorraine, France.

Meignant, A. (1990). Analyse des emplois, formation et décision de gestion. *Education permanente.* 12/1990 n° 105 p.21

Mennechet, A. (2006). *Le capital compétences.* Afnor.

Meyronin, B. (2014). Digital or not digital? La génération Y et l'entreprise. *L'Expansion Management Review*, (2), 12-19.

Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles.* Dunod.

Miles, A.M. & Huberman, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes.* Éditions du Renouveau pédagogique; De Boeck.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Université. 2 ème édition.

Minbaeva, D., Pedersen, T., Björkman, I., Fey, C. F. & Park, H. J. (2003). MNC knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and HRM. *Journal of international business studies*, 34(6), 586-599.

Minet, F. & Malglaive, G. (1995). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences.* L'Harmattan.

Minet, F. (2004). *L'analyse de l'activité et la formation des compétences*. Education et Formation. L'Harmattan.

Mitrani, A., Dalziel, M. M. & Bernard, A. (1992). *Des compétences et des hommes: le management des ressources humaines en Europe*. Éditions d'Organisation

Moffet, J. D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95-120

Moingeon, B. & Ramanantsoa, B. (2000). L'apprentissage organisationnel: Eléments pour une discussion. Argyris C., *Savoir pour agir: surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris, Dunod, 295-315.

Moisdon, J. C. (1997). *Du mode d'existence des outils de gestion. Les instruments de gestion à l'épreuve de l'organisation.* Paris : Seli Arslan.

Moisdon, J.-C. (2005). Comment apprend-on par les outils de gestion ? Retour sur une doctrine d'usage, dans Teulier R. et Lorino P. (Dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, La Découverte, Paris, 2005, p 239-250.

Mongrain, P. & Besançon, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle , *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 2, 1995, p. 263-288.

Montargot, N. & Duyck, J. Y. (2017) Les conditions d'émergence et d'accélération des réseaux sociaux numériques d'entreprises: le cas du groupe d'assurances MMA. *Management & Avenir*, (1), 87-113.

Moraux, H. (2014). *Le déploiement d'une capacité d'Open Marketing dans une organisation marketing: analyse selon une approche par les ressources, les capacités et les compétences marketing* (Thèse de doctorat). Université Paris Dauphine-Paris IX.

Morgan, G. (2001). Thirteen "must ask" questions about e-learning products and services. *The learning organization*.

Morgan, R. E. (2004). Market-based organisational learning-theoretical reflections and conceptual insights. *Journal of marketing management*, 20(1-2), 67-103.

Moriez, D. C. (2015). *Leadership générationnel* (Thèse de doctorat). Paris 2.

Morin, E. (1990), *Introduction á la Pensée Complexe*. paris. France: ESF Éditeur.

Morone, P. & Taylor, R. (2004). Knowledge diffusion dynamics and network properties of face-to-face interactions. *Journal of evolutionary economics,* 14(3), 327-351.

Mosakowski, E. & McKelvey, B. (1997). Predicting rent generation in competence-based competition. *Competence-based strategic management*, 65, 65-85.

Mounoud, E. & Corbett-Etchevers, I. (2011). La gestion des connaissances dans un groupe industriel: mise à disposition virtuelle des savoirs et distanciation des experts.

Mucchielli, A. (1991). Les méthodes qualitatives. *Presses universitaires de France*.

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu: des documents et des communications; avec un plan d'autoformation et des exercices corrigés*. ESF éd..

Mucchielli, R. (2016). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide,* Paris, ESF éditeur

Mudambi, R. (2002). Knowledge management in multinational firms. *Journal of international management*, 8(1), 1-9.

Mukamurera, J., Lacourse, F. & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.

Nelson, R. et Winter, S. (1982). An evolutionary theory of economic change, Cambridge, Mass. : Belknap *Press of Harvard University Press*.

Neyraut, M. (1974). Le transfert: étude psychanalytique. *Presses universitaires de France*.

Nishii, L. H. & Rich, R. E. (2014). Creating inclusive climates in diverse organizations. Diversity at work: The practice of inclusion, 330-363.

Nizet, J., & Pichault, F. (1998). L'éclatement des modèles en GRH: l'explication par la contingence, son intérêt et ses limites. In *La GRH éclatée*.

Nogues, S. & Tremblay, D. (2019). Gérer les connaissances d'employés de service dans de grandes organisations hiérarchiques : le rôle fondamental des acteurs transversaux. *Innovations*, 58, 19-48. https://doi.org/10.3917/inno.058.0019

Nonaka, I. (1991). The knowledge creating company , *Harvard Business Review*, novembre-décembre, p. 96-104.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation. *Oxford university press.*

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise*

apprenante, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. Management.

Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation. *California management review*, 40(3), 40-54.

Nordhaug, O. (1996). Collective Competences, in FALKENBERG J.S. & HAUGLAND S.A.

(Eds), Rethinking the Boundaries of Strategy, *Copenhagen Business School Press*, pp. 193-218.

Mourral, I. & Millet, L. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Editions universitaires.

Offermann, L. R. & Basford, T. E. (2014). Inclusive human resource management. Diversity at Work: The Practice of Inclusion, *San Francisco: John Wiley & Sons*, 229-259.

Oiry, E. (2001). *De la gestion par les qualifications à la gestion par les compétences: une analyse par les outils de gestion* (Thèse de doctorat). Aix-Marseille 2.

Oiry, E. (2005). Qualification et compétence: deux sœurs jumelles? *Revue française de gestion*, (5), 13-34.

Oiry, E. (2006). La dynamique des instrumentations de gestion par les compétences. C. Defélix, A. Klarsfeld, E. Oiry (éd.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Paris, Vuibert, 13-31.

Oiry, E. (2011). Usages imprévus et dynamique des instruments de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences. *Management international/International Management/Gestión Internacional*, 15(2), 11-22.

Oiry, E., Bellini, S., Colomer, T., Fayolle, J., Fleury, N., Fredy-Planchot, A. & Vincent, S. (2013). La GPEC: de la loi aux pratiques RH–identification de quatre idéaux-types. In *Annales des Mines-Gerer et comprendre* (No. 2, pp. 4-16). ESKA.

Olaba, A. (2014). *Une approche contextualiste des pratiques de gestion des compétences par l'informel dans les PME* (Thèse de doctorat). Lille 1.

Ollivier, D. & Tanguy, C. (2017). 12. La collaboration intergénérationnelle au service de la performance collective. Dans : , D. Ollivier & C. Tanguy (Dir), *Générations Y & Z: Le grand défi intergénérationnel* (pp. 225-247). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

O'Reilly, III C. A., Chatman, J. & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of management journal*, 34(3), 487-516.

Osterloh, M. (2006). Human resource Management and Knowledge Creation, in, Knowledge Creation and Management: New Challenges for Managers: *Oxford University Press*, pp. 158 –175.

Ouadahi, J. & Guérin, G. (2007). Pratiques de gestion mobilisatrices et implantation d'un système d'information: Une évaluation qualitative. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 62(3), 540-564.

Oubahssi, L. & Grandbastienn M. (2007). Une généralisation du modèle d'activité d'IMS LD pour les systèmes de e-formation. E-TI: *la revue électronique des technologies de l'information*, 4.

Ouellet, S. & Vézina, N. (2009). Savoirs professionnels et prévention des TMS: portrait de leur transmission durant la formation et perspectives d'intervention. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (11-2).

Ozkan, M. & Solmaz, B. (2015). The Changing Face of the Employees–Generation Z and Their Perceptions of Work (A Study Applied to University Students). *Procedia Economics and Finance*, 26, 476-483.

Paché, G. (2006). Approche spatialisée des chaînes logistiques étendues–De quelle (s) proximité (s) parle-t-on?. *Les Cahiers scientifiques du transport*, 49, 9-28.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*-4e éd. Armand Colin.

Papinot, C. (2010). Un tutorat dévoyé. La fabrication de tensions intergénérationnelles à l'usine, *Sociétés contemporaines* 2013/2 (n° 90), p. 5-27.

Papinot, C. (2013). Un tutorat dévoyé. *Sociétés contemporaines*, (2), 5-27.

Paquelin, D. & Tendeng, M. L. (2020). Des dispositifs aux environnements personnels d'apprentissage de proximité (EPAP) : proposition de formalisation d'un objet de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 17(3), 70–85.

Paraponaris, C. (2002). La gestion des compétences : une instrumentation à finalités multiples, dans AGRH, Gestion des ressources humaines et stratégie, *Actes du XIIIe congrès de l'AGRH, Nantes,* pp. 169-184

Paraponaris, C. (2003). L'instrumentation de la gestion des compétences: une instrumentation à finalités multiples?. In *Gérer les compétences: des instruments aux processus*, coordonnée par Alain Klarsfeld et Ewan Oiry, p. 191-213.

Paraponaris, C. (2015). Le transfert des connaissances. *Projet BourbaKeM Elément n 8*

Paraponaris, C. & Simoni, G. (2006). Diffusion des connaissances et outils de gestion. *Revue française de gestion*, (7), 69-92.

Parlier, M. (1994). La compétence au service d'objectifs de gestion. in Minet F., Parlier M. et de Witte S., *La compétence. Mythe, construction ou réalité,* 91-108.

Parlier, M. (1997). Les enjeux et les ambivalences de la gestion des compétences. Connexions, 70(2), 47-65.

Parlier, M. (1998). Apprentissage et organisation. *Actualité de la formation permanente*, (154), 26-29.

Pastré, P. (2015). La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes. *Presses universitaires de France.*

Pasquero, J. (2003). L'environnement socio-politique de l'entreprise. *La direction des entreprises : concepts et applications*, Québec : Chenelière/McGraw-Hill.

Paturel, D. (2009). L'implication au coeur d'un processus de recherche, *20ème congrès Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines*, Toulouse, p. 15.

Pecqueur, B. & Zimmermann, J.B. (2004). *Economie de Proximités*, Hermès, Paris.

Peillon, S., Boucher, X. & Jakubowicz, C. (2006). Du concept de communauté à celui de «ba» Le groupe comme dispositif d'innovation. *Revue française de gestion*, (4), 73-90.

Pelchat, Y., Campeau, A., Bradette, J., & Vézina, M. (2005). Pratiques de gestion et rapports d'âge en milieu de travail. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (7-2).

Pemartin, D. (2005). *La compétence au cœur de la GRH*. EMS Editions.

Peraya, D. & Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques: l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon. *Revue des sciences et techniques de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, (21).

Peretti, J-M. (2013). *Tous solidaires : Les meilleurs pratiques par 91 professionnelles*. Editions Eyrolles.

Perret, V. & Séville, M. (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. *Méthodes de recherche en management*, 2, 13-33.

Perrin-Joly, C. (2017). Générations au travail, générations en relation : un autre regard sur l'allongement de la vie active. *Gérontologie et société*, 39(153), 9-23.

Pesqueux, Y. & Durance, P. (2004). Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance: mode ou modèle?. *Cahiers de recherche*, Laboratoire d'Investigation en Prospective, Stratégie et Organisation, CNAM, n°6, septembre.

Peteraf, M.A. (1993). The cornerstone of the competitive advantage: A resource-Based view. *Strategic Management Journal* (14), pp. 179-191.

Pichault, F. & Nizet, J. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Editions du Seuil

Pihir, I., Tomičić-Pupek, K., & Furjan, M. T. (2018). Digital Transformation Insights and Trends. In *Central European Conference on Information and Intelligent Systems* (pp. 141-149). Faculty of Organization and Informatics Varazdin.

Pihir, I., Tomičić-Pupek, K., & Tomičić Furjan, M. (2019). Digital Transformation Playground-Literature Review and Framework of Concepts. *Journal of Information and Organizational Sciences*, 43(1), 33-48.

Pijoan, N. & Chevance, A. (2012). Coopérations intergénérationnelles : Quels outils mobilisés pour quels objectifs ? Une analyse des accords et plans seniors en Bretagne, *La Revue des Sciences de Gestion* 2012/1 (n° 253), p. 69-78.

Pijoan, N., Poilpot-Rocaboy, G., & Chevance, A. (2012). Coopérations intergénérationnelles: Quels outils mobilisés pour quels objectifs? Une analyse des accords et plans seniors en Bretagne. *La Revue des Sciences de Gestion: Direction et Gestion*, 47(253), 69.

Poilpot-Rocaboy, G., Pijoan, N. & Chevance, A. (2013a). Agir sur les conditions de travail pour maintenir les seniors en emploi. *@GRH*, 8, 119-149. https://doi.org/10.3917/grh.133.0119

Poilpot-Rocaboy, G., Pijoan, N., & Chevanche, A. (2013b). Une législation pour mieux intégrer les employés âgés: l'expérience de la France. *Gestion*, 38(2), 6-16.

Piron, H., & Delobbe, N. (2016). L'impact des pratiques organisationnelles et des comportements proactifs d'intégration sur les attitudes au travail des nouvelles recrues infirmières.

Poilpot-Rocaboy, G. (2014). Face à la diversité des générations, comment les organisations peuvent-elles favoriser la coopération intergénérationnelle ? *Question(s) de management*, p.144.

Poitou, J. P. (1996). La gestion des connaissances, comme condition et résultat de l'activité industrielle. *Intellectica*, 22(1), 185-202.

Polanyi, M. (1996), The Tacit Dimension, Routkedge and Kegan Paul (1998) in *Knowledge in Organisation.*

Polanyi, M. (1966). The logic of tacit inference. *Philosophy*, 41(155), 1-18.

Porter M. E. (1990). The competitive advantage of nations/Michael E. Porter. *NY: The Free press. A Division of Macmillan* Inc, 855.

Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1994). Strategy as a field of study: Why search for a new paradigm? *Strategic management journal*, 15(S2), 5-16.

Pratt, M. G. (2008). Fitting oval pegs into round holes: Tensions in evaluating and publishing qualitative research in top-tier North American journals. *Organizational Research Methods*, 11(3), 481-509.

Prawat, R. S. (1989). Teaching for understanding: Three key attributes. *Teaching and teacher education*, 5(4), 315-328.

Prax, J. Y. (2005). *Le manuel du Knowledge Management: une approche de 2e génération*. Paris: Dunod.

Prevot, F. & Guallino, G. (2003). Développement d'une compétence : étude du cas de la compétence en management de l'intégration postacquisition au sein du Groupe Lafarge. *XIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique.* Les Côtes de Carthage – 3, 4, 5 et 6 juin 2003

Prévot, F. (2006). Transfert inter-organisationnel de connaissances : mécanismes et intérêts stratégiques, *revue Sciences de Gestion* n° 54, 101-118.

Prévot, F., Brulhart, F. & Guieu, G. (2010). Perspectives fondées sur les ressources. *Revue française de gestion*, (5), 87-103.

Rallet, A. & Torre, A. (1999). Is geographical proximity necessary in the innovation networks in the era of the global economy? *Geojournal*, vol. 49, n° 4, p. 373-380.

Rallet, A. & Torre, A. (2001). Proximité géographique ou proximité organisationnelle? Une analyse spatiale des coopérations technologiques dans les réseaux localisés d'innovation.

Rallet, A. (2002). L'économie de proximités. Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement, 11-25.

Rallet, A. & Torre, A. (2004). Proximité et localisation. *Économie rurale*, 280(1), 25-41.

Raoult, N., Delay, B., & Marchand, A. (2006). Dessine-moi une trajectoire. *Construire sa place dans l'entreprise aux différents âges de la vie, Lyon, Anact*.

Reagans, R. & McEvily, B. (2003). Network Structure and Knowledge Transfer: The Effects of Cohesion and Range. *Administrative Science Quarterly*, 48(2), 240–267.

Rebentisch, E. S. & Ferretti, M. (1995). A knowledge asset-based view of technology transfer in international joint ventures. *Journal of Engineering and Technology Management*, 12(1-2), 1-25.

Reed, M. I. (1996). Expert power and control in late modernity: An empirical review and theoretical synthesis. *Organization studies*, 17(4), 573-597.

Reinhardt, C. S. & Cook, T. D. (1979). Beyond qualitative versus quantitative methods. In *Qualitative and quantitative methods in evaluation research* (pp. 7-32). Sage Publications.

Reix, R. (1995). Savoir tacite et savoir formalisé dans l'entreprise.

Retour, D. (2002). La gestion des compétences, quoi de neuf pour l'entreprise?. *Management & conjecture sociale*, 7-8.

Retour, D. (2005). Le DRH de demain face au dossier compétences, *Management & Avenir* 2005/2 (n° 4), p. 187-200.

Rhodes, J., Hung, R., Lok, P., Ya-Hui Lien, B. & Wu, C. M. (2008). Factors influencing organizational knowledge transfer: implication for corporate performance. *Journal of knowledge management*, 12(3), 84-100.

Riffaud, S. (2007). Âges et savoirs. Vers un transfert intergénérationnel des savoirs. Sous la direction de COLETTE BERNIER (ARUC) et LAURIER CARON (CSQ) *Document de recherche* DR-2007-002

Rizza, C. (2005). Le tutorat instrumenté à distance : Une solution à l'articulation entre massification de la formation et individualisation des parcours. *Distances et savoirs*, vol. 3, p.183- 205.

Rochefort, T., & Rouilleaut, H. (2005). *Changer le travail…. Oui mais ensemble*, Paris, éd. ANACT.

Roger, A., & Vinot, D. (2019). Management des compétences: Nouvelles perspectives (Vol. 2). ISTE Group.

Rogers, E.M. (1982). Diffusion of innovation, *Free press, NY.*

Rogers, E. M. (2010). Diffusion of innovations. *Simon and Schuster*.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche, p. 101-137, in : ROUSSEL P., WACHEUX F., *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, Bruxelles, De Boeck université.

Rosnay, J. D. (1975). Le macroscope: vers une vision globale. Paris: Editions du Seuil.

Rouby, E., & Thomas, C. (2004). La codification des compétences organisationnelles. *Revue française de gestion*, 149(2), 51-68.

Rouby, E., Oiry, E. & Thomas, C. (2012). Un référentiel pour articuler les compétences stratégiques et individuelles. *Management & Avenir*, (7), 37-56.

Rouet, G. (2019). Les stéréotypes générationnels: fondements, limites et dangers. *Hermes, La Revue*, 83(1), 125-133.

Rouilleault, H. & Rochefort, T. (2005). Construire la coopération entre les générations. *Travail et changement*, 305.

Rowe, F., Fallery, B., Reix, R. et Kalika, M. (2011). S*ystèmes d'information et management des organisations.* Vuibert.

Royal, L. & Corriveau, L. (2012). Transmission des savoirs et transfert des apprentissages: un dispositif de formation revu par une équipe de formateurs en gestion de l'éducation. In *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*.

Royer, I. & Zarlowski, P. (1999). Le design de la recherche. *Méthodes de recherche en management*, 139-168.

Royer, I. & Zarlowski, P. (2014). Le design de la recherche, P.144-169.

Ruggles, R. (2009). *Knowledge management tools*. Routledge

Ruiller, C., Dumas, M. & Chédotel, F. (2017). Comment maintenir le sentiment de proximité à distance? Le cas des équipes dispersées par le télétravail. *RIMHE: Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, (3), 3-28.

Rullani, E. (2000). Le capitalisme cognitif: du déjà vu?. *Multitudes*, (2), 87-94.

Saàdani, L. (2000). Le transfert des connaissances à la lumière de quelques théories cognitivistes et la recherche d'information. *Documentation et bibliothèques*, 46(4), 157-169.

Saba, T., Dufour, M. & Girard, S. (2010). Différences intergénérationnelles au travail: Conditions de travail et comportements de citoyenneté organisationnelle. *6èmes rencontres internationales de la diversité*, IAE de Corse.

Saba, T. (2017). Les valeurs des générations au travail : les introuvables différences. *Gérontologie et société*, 39(153), 27-41.

Saldaña, J. (2009). Popular film as an instructional strategy in qualitative research methods courses. *Qualitative Inquiry*, 15(1), 247-261.

Saldaña J., (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publication, 240 p.

Salmon, I. & Juban ,J.-Y., (2018). La gestion des âges ou comment une idée mal conçue débouche sur des pratiques qui passent à côté de la question majeure : la santé, Communication présentée au *XXVIIIème congrès de l'AGRH*, Lyon

Salmon, I. (2019). *De la "gestion des âges" à la "gestion de l'employabilité et des parcours par la santé au travail". Le cas français : une analyse renouvelée des pratiques de gestion des ressources humaines,* (Thèse de doctorat). Université Grenobles-Alpes, Grenoble

Salmon, I., Juban, J. & Abord de Chatillon, E. (2022). Il est temps pour la gestion des âges de prendre sa retraite : une revue de littérature. *Recherches en Sciences de Gestion*, 149, 127-150.

Samurcay, R. & Pastre, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences, in *Education permanente* N° 123

Sanchez, R. (2001). Knowledge management and organizational competence (Vol. 21). R. Sanchez (Ed.). *Oxford: Oxford University Press.*

Sanchez, R., Heene, A. & Thomas, H. (1996). Introduction: Towards the Theory and Practice of Competence-based Competition, in SANCHEZ R., HEENE A. & THOMAS H. (Eds), *Dynamics of Competence-based Competition: Theory and Practice in the New Strategic Management*, Pergamon, pp. 1-35.

Sanchez, R. & Heene, A. (1997). A competence peprective on strategic learning and knowledge management. In *Sreategic Learning and knowledge Management* (pp.3-18). John Willey & Sons.

Sanchez, R. & Heene, A. (1997). Reinventing strategic management: New theory and practice for competence-based competition. *European Management Journal*, 15(3), 303-317.

Sanchez, R. (2001). Knowledge management and organizational competence (Vol. 21). R. Sanchez (Ed.). *Oxford: Oxford University Press.*

Sanchez, R. & Heene, A. (2010). Grande théorie et théorie intermédiaire en stratégie. *Revue française de gestion*, (5), 105-125.

Savall, H. & Zardet, V. (1995). *Maîtriser les coûts et les performances cachés – Le contrat d'activité périodiquement négociable,* Prix de Management stratégique Harvard-L'Expansion,

préface de M.A. LANSELLE et avant-propos de J.M. DOUBLET, 2ème Edition, Economica, 351 pages

Savall, H. & Zardet, V. (2020). *Comment travailler ensemble: Défis de l'intergénération*. EMS Editions.

Saxenian, A. (1994). Regional networks: industrial adaptation in *Silicon Valley and route* 128.

Scarbrough, H. & Swan, J. (2003). Discourses of knowledge management and the learning organization: their production and consumption. *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, 495-512.

Schein, E. H. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room, *Sloan Management review*, vol. 34, n° 2, p. 85-92.

Senapathi, R. (2011). Dissemination and utilization knowledge. *SCMS Journal of Indian management,* 85-105.

Shimada, S. (2011). Repositionner la transmission intergénérationnelle de savoirs et de compétences dans un cadre de dynamique stratégique. *XXe conférence de l'AIMS. Nantes*.

Shimada, S. & Dameron, S. (2016). L'apprentissage intergénérationnel. Une analyse comparée à travers le concept de ba, *Revue française de gestion* (N° 255), p. 139-154.

Shimada, S. (2018). Chapitre 16. La transmission intergénérationnelle comme source de capacité dynamique. Dans : Thomas Durand éd., *Les processus stratégiques: Comment les organisations élaborent leurs stratégies* (pp. 166-174). Caen: EMS Editions.

Shippmann, J. S., Ash, R. A., Batjtsta, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., & Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel psychology*, 53(3), 703-740.

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K. & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.

Shore, L. M., Cleveland, J. N. & Sanchez, D. (2018). Inclusive workplaces: A review and model. *Human Resource Management Review*, 28(2), 176-189.

Senge, P. (1990). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. 2006. New York, *NY: Crown Business.*

Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. Sage.

Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization science*, 2(1), 125-134.

Simoni, G. (2012). Relancer la dynamique de connaissances dans des contextes relationnels dégradés. *Management & Avenir*, (7), 14-36.

Simonin, B. L. (1999). Ambiguity and the process of knowledge transfer in strategic alliances. *Strategic management journal*, 20(7), 595-623.

Singley, M. K., & Anderson, J. R. (1989). The transfer of cognitive skill (No. 9). *Harvard University Press.*

Smola, K. & Sutton, C. D. (2002). Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 363– 382.

Soete, L. (2001). TIC, économie du savoir et emploi: un défi pour I'Europe. *Revue internationale du Travail*, 140(2), 183-205.

Spedale, S. (2019). Deconstructing the 'older worker': Exploring the complexities of subject positioning at the intersection of multiple discourses. *Organization*, 26(1), 38-54.

Spender, J. C. (1996). Making knowledge the basis of a dynamic theory of the firm. *Strategic management journal*, 17(S2), 45-62.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. sage.

Stein, J. (1997). On building and leveraging competences across organizational borders: A socio-cognitive framework. *Competence-based strategic management*, 267-284.

Storper, M. & Venables, A. J. (2004). Buzz: face-to-face contact and the urban economy. *Journal of economic geography*, 4(4), 351-370.

Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail : une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Institut de Sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles.

Swan, J., Newell, S. & Robertson, M. (2000). Knowledge management-When will people management enter the debate?. In *Proceedings of the 33rd Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 10-pp). IEEE.

Szostak, B. L., Boughzala, Y., Diné, S. & Yahiaoui, S. (2018). La dynamique d'appropriation des outils de gestion dans le champ de l'ESS: est-elle spécifique?. *Management & Avenir*, (2), 111-133.

Szulanski, G. (1996). Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic management journal*, 17(S2), 27-43.

Szulanski, G. (2000). The process of knowledge transfer: A diachronic analysis of stickiness. *Organizational behavior and human decision processes*, 82(1), 9-27.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Logiques,.

Tarondeau, J.C. (1998). Le management des savoirs, *Presses universitaires de France*, Coll. «Que saisje? ».

Tarondeau, J.C. (2003). Le management des savoirs, Paris, *Presses Universitaires de France*.

Teece, D. J. (1998). Capturing value from knowledge assets: The new economy, markets for know-how, and intangible assets. *California management review*, 40(3), 55-79.

Terraneo, F., & Avvanzino, N. (2006). Le concept de compétence en regard de l'évolution du travail: Définitions et perspectives. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 16-24.

Tesseras, L. (2015). How to take advantage of reverse mentoring, Marketing Week (Online Edition), p1-1. 1p. 1 Color Photograph, London

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). Paris, CNAM.

Thébault, J., Delgoulet, C., Fournier, P. S., Gaudart, C., & Jolivet, A. (2014). La transmission à l'épreuve des réalités du travail. *Éducation permanente*, 198, 85-99.

Thiébaut, C. (2009). La patience du manager-jardinier. *L'Expansion Management Review*, (4), 114-120.

Thiébaud, M., & Vacher, Y. (2020). L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles,* 18, 43-69.

Thiétart, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*: Dunod.

Thietart, R. A. (2014). *Méthodes de recherche en managemen*t-4ème édition. Dunod.

Tiwana, A. (2000). The knowledge management toolkit : orchestrating IT, strategy and knowledge management platforms. Upper saddle river, NJ : Prentice Hall.

Torre, A. & Rallet, A. (2005). Proximity and localization. *Regional studies*, 39(1), 47-59.

Torre, A. (2010). Jalons pour une analyse dynamique des Proximités. *Revue dEconomie Regionale Urbaine*, (3), 409-437.

Trestini, M. (2016). *Théorie des systèmes complexes appliquée à la modélisation d'environnements numériques d'apprentissage de nouvelle génération* (Thèse de doctorat). Université de Strasbourg.

Troadec, T. (2006). Des générations coupables ? *Sociologies pratiques*, 12, 1-6.

Tsang, E. W. (1999). A preliminary typology of learning in international strategic alliances. *Journal of World Business*, 34(3), 211-229.

Tsoukas, H. (1996). The firm as a distributed knowledge system: A constructionist approach. *Strategic management journal*, 17(S2), 11-25.

Ulmann, A. L. (2018). Les apprentis, au cœur de «l'introuvable relation» formateur-tuteur. Formation Emploi. *Revue française de sciences sociales*, (141), 11-26.

Usunier, J.C., Easterby-Smith, M. & Thorpe, R. (1993). *Introduction à la recherche en gestion*, Paris, Economica.

Vacher, Y. (2015). Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, (79), 91-102.

Valenduc, G., & Vendramin, P. (2017). Digitalisation, between disruption and evolution. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 23(2), 121-134.

Vallejo, J. L., Denervaud, I. & Giacomini, V. (2014). Digital: chronique d'une mutation du travail. *L'Expansion Management Review*, (2), 120-128.

Van De Poral, M. (2010). Le transfert des savoirs en entreprise : Quelles modalités ? Quelles finalités en termes de compétences ? Nouveaux comportements, nouvelle GRH ? *XXIème congrès AGRH- du 17 au 19 Novembre 2010*, Rennes/ Saint Malo

Von Wijk, R., Van Den Bosch, F. A. & Volberda, H. W. (2003). Knowledge and networks. The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. *Oxford: Blackwell Publishing*, 428-453.

Wacheux, F. (1995). L'utilisation de l'étude de cas, proposition méthodologique constructiviste. *Actes du 6ème Congrès AGRH Poitiers*.

Wacheux, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherches en gestion*, Éditions Economica. Gestion, Paris.

Walker, A. (2005). The emergence of age management in Europe. International *Journal of organisational behaviour*, 10(1), 685-697.

Weber, M. L., Rodhain, F. & Fallery, B. (2019). Usage de la réalité virtuelle et développement individuel des enseignants-chercheurs. Une approche par la didactique professionnelle. *Management & Avenir*, (6), 37-57.

Weppe, X. (2011). Proximité entre humains et non-humains dans la construction de connaissances. *Revue française de gestion*, (4), 91-107.

Wei, D. (2022). Analyse d'une communauté de pratique: le cas d'un groupe de traduction amatrice de jeux vidéo.

Weinstein, O. & Azoulay, N. (2000). Les compétences de la firme. *Revue d'économie industrielle*, 93(1), 117-154.

Wenger, E., McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. *Harvard Business Press*.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.

White, M. (2012). Digital workplaces: Vision and reality. *Business information review*, 29(4), 205-214.

Winter, S. G. & Szulanski, G. (2001). Replication as strategy. *Organization science*, 12(6), 730-743.

Witt, U, Brokel, T. & Brenner, T. (2007). Knowledge and its economics characteristics – A conceptual clarification, Jena *Economic Research Papers*, 2007-013

Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

Yanow, D. (2006). Thinking interpretively : Philosophical presuppositions and the human sciences, in Dvora Yanow & Peregrine Schwartz-Shea, I*nterpretation and method. Empirical research methods and the interpretive turn*, London, M.E. Sharpe Inc., pp. 5-26.

Yassin, F., Salim, J. & Sahari, N. (2013). The influence of organizational factors on knowledge sharing using ICT among teachers. *Procedia technology*, 11, 272-280.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*, 2d ed. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. K. (2008). *Case Study Research. Design and Methods*, Thousand Oaks: Sage, (4th ed).

Yin, R.K. (2013). *Case Study Research : Design and Methods,* Newbury Park, Sage.

Yu, T. K., Lu, L. C. & Liu, T. F. (2010). Exploring factors that influence knowledge sharing behavior via weblogs. *Computers in human behavior*, 26(1), 32-41.

Zack, M. (1999). Developing a knowledge strategy', *California Management Review*. vol, 41, I25-145.

Zaïbet, G. O. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail: une étude de cas. *Management & Avenir*, (4), 41-59.

Zander, U. & Kogut, B. (1995). Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test. *Organization science*, 6(1), 76-92.

Zara, O. (2008). *Le management de l'intelligence collective: vers une nouvelle gouvernance*. M21 Editions.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. p. 229. Editions Liaisons.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*, Paris, Éditions Liaisons.

Zarifian, P. (2004). La logique compétence, un enjeu de société. Débat organisé par le CIBC de Nîmes. Verfügbar unter: http://perso. wanadoo. fr/philippe. zarifian, 14.

Zarifian, P. (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*. Paris : Éditions Liaisons.

Zemke, R., Raines, C. & Filipczak, B. (2000). Generations at work: Managing the clash of Veterans, Boomers, Xers, and Nexters in your workplace. *Training & Development*, 54(1), 60-60.

Zizzo, C. (2019). Les déterminants de la gestion des compétences au sein des entreprises Gestion prévisionnelle des emplois et compétences / Enquête Defis / Recrutement / Marché du travail. WORKING PAPER Numéro 7, avril. *France Stratégie*

Znidarsic, J. (2012). Continuous education of older employees: Cost or benefit?. International Business & Economics Research Journal (IBER), 11(8), 911-920.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....5
SOMMAIRE.....7
INTRODUCTION GENERALE..... 9
PARTIE 1 : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....18
CHAPTRE 1 : LES DIFFERENTES APPROCHES THEORIQUES DE LA COMPETENCE.....18
Section 1 : Les différentes définitions du concept de compétence.....19
1.1. Définitions du concept de compétence.....*19*
1.2. Double dimension : la compétence en GRH et en stratégie.....23
Section 2 : La compétence, une approche par la théorie de la compétence.....26
2.1. Les différentes typologies du concept de compétence.....28
2.1.1. Les compétences individuelles 30
2.1.2. Les compétences collectives 31
2.1.3. Les compétences organisationnelles.....32
2.2. Les fondements et les apports de la théorie de la compétence..... 33
Section 3 : Un cadrage théorique de la compétence individuelle..... 35
3.1. Les différentes approches et typologies de la compétence individuelle.....36
3.1.1. L'approche de Katz (1974) 36
3.1.2. L'approche de Mitrani *et al.* (1992).....37
3.1.3. L'approche de Jolis (1998) 37
3.1.4. L'approche de Retour (2005) 37
3.1.5. L'approche de Pemartin (2005) 38
3.1.6. L'approche de Diez et Sarton (2012).....38
3.2. Les différentes caractéristiques de la compétence individuelle.....41
3.3. La compétence individuelle, une approche transdisciplinaire.....46
Section 4 : La compétence individuelle au cœur des pratiques de GRH.....48
4.1. La gestion des compétences individuelles.....49
4.1.1. La gestion des compétences, un levier du développement des compétences.....49
4.1.2. La gestion des compétences, un support d'apprentissage.....51
4.2. Instrumentation de la gestion des compétences.....53
4.2.1. Les outils de gestion des compétences : conceptualisation et appropriation.....57
4.2.2. Les outils de gestion des compétences individuelles.....59
CONCLUSION DU CHAPITRE 1 65
CHAPITRE 2 : LE TRANSFERT ET LA TRANSMISSION EN SITUATION DE TRAVAIL.....67
Section 1 : Le transfert des connaissances: une dimension de la compétence.....70
1.1. Le concept de connaissance : définitions et typologies.....71
1.1.1. Définitions du concept de connaissance.....71
1.1.2. Différentes typologies du concept de connaissance.....75
1.2. Transfert des connaissances : de quoi parle-t-on ? 77
1.2.1. Définitions du transfert des connaissances.....78
1.2.2. Les différentes méthodes du transfert des connaissances.....82
1.2.3. Les facilitateurs du transfert des connaissances.....83
Section 2 : La transmission des compétences dans les organisations.....89
2.1. Transmission des compétences : de quoi parle-t-on ? 89
2.2. Les enjeux de la transmission des compétences.....92
2.3. Les outils et dispositifs de transmission des compétences.....94

Section 3 : Une approche systémique de l'apprentissage : peut-on parler des pratiques apprenantes ?.....*96*
3.1. L'apprentissage individuel.....97
3.2. L'apprentissage individuel et l'entreprise apprenante..... 98
3.3. L'apprentissage individuel, une approche par la théorie des systèmes (la systémique).....100
Section 4 : Une approche par la théorie de la proximité.....*103*
4.1. Différentes typologies et définitions de la proximité.....104
4.2. L'approche systémique de la proximité.....107
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....110
CHAPITRE 3 : LA TRANSMISSION INTERGENERATIONNELLE DES COMPETENCES.....112
Section 1 : Les différentes méthodes et étapes de la transmission des compétences.....*113*
1.1. Les méthodes de la transmission des compétences.....113
1.2. Les étapes de la transmission des compétences.....116
Section 2 : Les conditions de succès de la transmission des compétences.....*117*
2.1. Les conditions relatives au transmetteur.....117
2.2. Les conditions relatives au récepteur.....117
2.3. Les conditions relatives à l'organisation.....118
Section 3 : La transmission des compétences et l'intergénérationnel : vers un apprentissage intergénérationnel.....*119*
3.1. Présentation des différentes générations présentes en entreprise.....119
3.2. Présentation de la transmission intergénérationnelle des compétences.....126
3.3. De l'apprentissage individuel à l'apprentissage intergénérationnel.....127
Section 4 : Les conditions influençant la transmission intergénérationnelle des compétences.....*129*
4.1. Les interactions interpersonnelles.....130
4.2. Les interventions et pratiques managériales (dont GRH).....132
4.2.1. De la gestion des âges au management de la diversité générationnelle.....132
4.2.2. Management des compétences transmissibles.....137
4.2.3. Pratiques de GRH, un levier de transmission des compétences.....138
4.3. Les facteurs endogènes influençant la transmission des compétences.....140
4.3.1. Facteurs structurels et environnementaux.....141
4.3.2. Facteurs contextuels et managériaux.....143
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....147
CONCLUSION DE LA PARTIE 1.....149
PARTIE 2 : ETUDE EMPIRIQUE AUPRES DES ENTREPRISES DU SECTEUR DU NUMERIQUE.....151
CHAPITRE 4 : CADRE METHODOLOGIQUE ET CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE.....151
Section 1 : Stratégie de recherche : le choix de l'approche qualitative.....*152*
1.1. Construction de l'objet de recherche.....152
1.2. Posture épistémologique adoptée : interprétativisme.....154
1.3. Choix d'une méthodologie qualitative : une exploration hybride.....158
Section 2 : Fiabilité et validité de la recherche.....*160*
2.1. Fiabilité de la recherche.....162
2.2. Validité interne de la recherche.....164
2.3. Validité externe de la recherche.....165
Section 3 : Présentation du secteur numérique en France.....*167*
3.1. La compétence, un levier de progression de l'entreprise numérique.....169

3.2. Panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences dans le secteur du numérique.....173
3.3. Chiffres clés du secteur du numérique.....178
CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....183
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DE L'ETUDE QUALITATIVE.....184
Section 1 : Méthodologie de l'étude qualitative.....184
1.1. Modalités de recueil des données.....185
1.2. Présentation de l'échantillon de l'étude qualitative.....188
1.3. La construction du guide d'entretien semi-directif.....192
Section 2 : Méthode d'analyse des données.....194
2.1. Présentation des deux unités d'analyse et de la pré-analyse.....195
2.2. Analyse de contenu thématique.....196
2.3. Codage des données.....197
Section 3 : Présentation et analyse des résultats de l'étude qualitative.....202
3.1. La transmission intergénérationnelle des compétences.....203
3.1.1. Présence de la transmission des compétences individuelles dans le secteur numérique 203
3.1.2. La démarche de la transmission intergénérationnelle des compétences.....209
3.1.3. Les différentes méthodes de transmission des compétences.....212
3.1.4. Les effets de la transmission intergénérationnelle des compétences.....219
3.2. Les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles 222
3.2.1. Conditions propres à l'individu 223
3.2.1.1. Caractéristiques des acteurs (transmetteurs/ récepteurs).....225
3.2.1.2. Motivation 229
3.2.1.3. Proximité 232
3.2.2. Conditions propres à l'entreprise.....236
3.2.2.1. Caractéristiques contextuelles.....236
3.2.2.2. Diversité générationnelle 239
3.2.2.3. Proximité.....243
3.2.2.4. Pratiques de GRH favorisant la transmission intergénérationnelle des compétences 248
3.2.2.4.1. Pratiques de GRH déterminantes.....248
a. La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.....248
b. La gestion des générations.....260
3.2.2.4.2. Pratiques de GRH orientées vers la transmission des compétences.....267
3.2.2.5. Les différents outils mis au service du partage et de la transmission des compétences 277
3.3. Les freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....284
3.3.1. Conditions propres à l'individu 285
3.3.1.1. Caractéristiques des acteurs (transmetteurs/ récepteurs) 285
3.3.1.2. Contraintes temporelles.....290
3.3.1.3. Absence ou indisponibilité du tuteur.....292
3.3.1.4. Conflits intergénérationnels 295
3.3.2. Conditions propres à l'entreprise.....300
3.3.2.1. Caractéristiques contextuelles.....300
3.3.2.2. Les pratiques de GRH limitant la transmission intergénérationnelle des compétences 302
3.4. Conditions liées à la qualité des relations intergénérationnelles et interpersonnelles au travail 307

CONCLUSION DU CHAPITRE 5.....314
CHAPITRE 6 : SYNTHESE DES RESULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION GENERALE.....315
Section 1 : Proposition d'une typologie des compétences individuelles transmissibles entre les générations.....316
Section 2 : Les conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....320
Section 3 : Identification des pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....326
Section 4 : Identification des outils facilitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....328
Section 5 : Synthèse des discussions et réflexions générales.....331
CONCLUSION DU CHAPITRE 6.....334
CONCLUSION DE LA PARTIE 2.....334
CONCLUSION GENERALE.....336
BIBLIOGRAPHIE.....347
TABLE DES MATIERES.....404
TABLE DES FIGURES.....408
TABLE DES TABLEAUX.....409
TABLE DES ANNEXES.....411
RESUME DE LA THESE.....430
THESIS ABSTRACT.....430

TABLE DE FIGURES

Figure 1 : La théorie de la compétence Sanchez et Heene (1997)..... 25
Figure 2 : Présentation de la compétence individuelle à partir d'une lecture transdiciplinaire (Dejoux, 2001, p. 149)..... 48
Figure 3 : Exemple de cartographie des compétences (Savall et Zardet, 1995).....63
Figure 4 : Les fonctionnalités et les composantes technologiques du système de gestion des connaissances (Karrad *et al.*, 2020, p.6).....88
Figure 5 : Construction de l'objet de la recherche dans l'approche interprétative (Allard-Poesi et Maréchal, 2014) 156
Figure 6 : La présence du tutorat dans l'entreprise numérique (Source : CEREQ- BREF, n°358, 2017).....172
Figure 7 : Les différentes méthodes de transmission intergénérationnelle des compétences dans la branche numérique-ingénierie-conseil (Source : Adesatt et The Boson Project, 2020) 176
Figure 8 : Les différents freins à la transmission des compétences dans la branche numérique-ingénierie-conseil (Source : Adesatt et The Boson Project, 2020).....177
Figure 9 : Répartition des salariés par taille d'entreprise en 2014 (Source : Statistiques, études et évaluations. Rapport pôle emploi, avril 2016).....178
Figure 10 : Les principaux libellés des sept familles de métiers du numérique en 2017 (Source : Desjonquères *et al.*, 2019).....180
Figure 11 : Pyramide des âges en 2017(Source : Rapport Syntec numérique et BIPE, décembre 2020).....181
Figure 12 : Capture d'écran d'un arbre des nœuds sur le logiciel N'Vivo.....199
Figure 13 : Illustration du codage hybride sur le logiciel N'Vivo.....200
Figure 14 : Illustration de la réalisation des classifications sur le logiciel N'Vivo.....218
Figure 15 : Résultats d'encodage automatique des sentiments positifs sur le logiciel N'Vivo..... 223
Figure 16 : Illustration d'encodage automatique des codes sur le logiciel N'Vivo.....267
Figure 17 : Résultats d'encodage automatique sur le logiciel N'Vivo.....277
Figure 18 : Requête d'encodage pour l'analyse des outils sur le logiciel N'Vivo.....278
Figure 19: Résultats d'encodage automatique des sentiments négatifs sur le logiciel N'Vivo 285
Figure 20: le nombre de répondants considérant les contraintes temporelles comme frein de la transmission des compétences.....291
Figure 21: Le nombre de répondants considérant l'absence ou l'indisponibilité du tuteur comme frein de la transmission des compétences.....293
Figure 22: Le nombre de répondants considérant les conflits intergénérationnels comme frein de la transmission des compétences 296
Figure 23: Résultat du croisement matriciel de trois conditions (de blocage) propres à l'individu 299
Figure 24 : Synthèse de la démarche méthodologique et les résultats obtenus 335

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Quelques définitions du concept de compétence (Gilbert, 2006)..... 22
Tableau 2 : Typologies de compétences selon Baruel-Bencherqui et Kefi (2014, p.60) 23
Tableau 3 : Différents niveaux d'analyse de la compétence (Dejoux, 2001).....28
Tableau 4 : Grille d'analyse des processus combinant trois typologies de compétence (Charles-Pauvers et Schieb-Bienfait, 2010, p.16) 29
Tableau 5 : Compétences tacites et explicites, (Diez et Sarton, 2012).....40
Tableau 6 : Synthèse des différentes approches et typologies des compétences individuelles 41
Tableau 7 : Les caractéristiques de la compétence individuelle (Loufrani-Fedida, 2006, p.23) 44
Tableau 8 : Les différents modèles de gestion des compétences (Delobbe *et al.*, 2014, p.48-49) 56
Tableau 9 : Quatre regards appropriatif des outils de gestion selon Grimand (2012, p.245)...59
Tableau 10 : Outils et processus RH (Becuwe, 2008, p.5).....61
Tableau 11 : Différence entre les termes transfert et transmission.....68
Tableau 12 : Présentation des quatre figures de la connaissance (Grimand, 2003).....74
Tableau 13 : Distinction entre connaissance tacite et explicite (Grimand, 2003).....77
Tableau 14 : Récapitulatif des différentes typologies de connaissance.....77
Tableau 15 : Les différents modes du modèle SECI (adapté Nonaka et Takeuchi, 1995).....79
Tableau 16 : Les différentes typologies de communautés (Boughzala, 2007, p.174).....87
Tableau 17 : Les outils de transmission des compétences (Lambert *et al.*, 2021, p.10-11).....95
Tableau 18 : Les différentes outils de gestion au sein de l'entreprise apprenante (Fillol, 2009, p.42).....99
Tableau 19 : Différents types de proximité.....104
Tableau 20 : Récapitulatif des conditions de succès de la transmission des compétences.....119
Tableau 21 : Valeurs et comportements de la matrice « diversité générationnelle » (Dejoux et Wechtler, 2011, p. 233).....121
Tableau 22 : L'évolution de la fidélité de la génération Z en entreprise (Gentina *et al.*, 2022, p.66).....122
Tableau 23 : Les différentes facettes générationnelles au travail (Djabi et Shimada, 2015, p.56).....136
Tableau 24 : Positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste (Thiétart, 2007, p.15).....155
Tableau 25 : Récapitulatif des choix épistémologiques et méthodologiques.....160
Tableau 26 : La structuration du secteur producteur des TIC (Source : Observatoire du numérique).....168
Tableau 27 : Classification des métiers liés au numérique (Source : Rapport de la direction générale des entreprises, 2019).....169
Tableau 28 : Les diplômés des disciplines du numérique dans les établissements publics en 2014 (Source : SISE, calculs mission).....179
Tableau 29 : Différents documents consultés.....187
Tableau 30 : Caractéristiques des répondants.....191
Tableau 31 : Différentes thématiques des guides d'entretien.....193
Tableau 32 : Grille de codage par unités d'analyse.....201
Tableau 33 : Récapitulatif de la procédure d'analyse des données.....202
Tableau 34 : Les différentes méthodes et modalités proposées par les entreprises.....215
Tableau 35 : Les différentes méthodes et modalités utilisées par les collaborateurs IT 217

Tableau 36 : Les différentes méthodes et modalités préférées des collaborateurs IT.....219
Tableau 37 : Les facilitateurs de la transmission intergénérationnelle des compétences.....224
Tableau 38 : Les différents moteurs de motivation des collaborateurs IT 231
Tableau 39 : Classement des moteurs de motivation par génération.....231
Tableau 40 : Les quatre niveaux dans les compétences attendues dans un accord sur la reconnaissance des compétences et des qualifications.....252
Tableau 41 : Outils de gestion des compétences individuelles..... 256
Tableau 42 : Les compétences individuelles transmissibles.....260
Tableau 43 : Présence de la politique de gestion des âges ou des générations.....262
Tableau 44 : Signature des accords intergénérationnels.....265
Tableau 45 : Les différentes pratiques de GRH favorisant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....276
Tableau 46 : Les outils mis au service du partage et de la transmission des compétences.....282
Tableau 47 : Les différentes conditions suggérées par les collaborateurs IT.....283
Tableau 48: Requête de tableau croisé : code (contraintes temporelles) et attributs (statut du répondant et génération) sur le logiciel N'Vivo.....290
Tableau 49 : Requête de tableau croisé : code (absence ou indisponibilité du tuteur) et attributs (statut du répondant et génération) sur le logiciel N'Vivo.....293
Tableau 50 : Requête de tableau croisé : code (conflits intergénérationnels) et attributs (statut du répondant et génération) sur le logiciel N'Vivo.....296
Tableau 51 : Les différentes pratiques de GRH limitant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....306
Tableau 52 : Les différentes causes du blocage de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....307
Tableau 53 : Les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.....327
Tableau 54 : Eléments de réponse à la problématique et aux questions de recherche.....337

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Guides d'entretien semi-directif 412
Annexe 2 : Création des annotations sur le logiciel N'Vivo.....419
Annexe 3 : Résultats d'une requête d'encodage pour analyse sur le logiciel N'Vivo.....420
Annexe 4 : Résultats de création d'une requête – Nuage des mots sur le logiciel N'Vivo.....421
Annexe 5 : Résultats de création d'une requête – Tableau croisée sur le logiciel N'Vivo.....422
Annexe 6 : Résultats de création d'une requête – croisement matriciel sur le logiciel N'Vivo.....423
Annexe 7 : Résultats de création d'une requête – Tableau croisée - Graphique sur le logiciel N'Vivo.....424
Annexe 8 : Résultats de création d'une requête – Recherche textuelle sur le logiciel N'Vivo.....425
Annexe 9 : Résultats d'encodage – recherche textuelle sur le logiciel N'Vivo.....426
Annexe 10 : Illustration d'encodage automatique des sentiments négatifs sur le logiciel N'Vivo.....427
Annexe 11 : Résultats d'une requête textuelle réalisée sur le logiciel N'Vivo.....428
Annexe 12 : Illustration Surface – Fréquences des mots sur le logiciel N'Vivo.....429

Annexe 1 : Guides d'entretien semi-directif

Introduction

Rappel de la durée de l'entretien (environ 1 heure) et demande d'enregistrement ;

Garantir la confidentialité des réponses données (Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Seul l'avis compte).

A. Présentation du doctorant – chercheur
    1) Nom et prénom
    2) Niveau d'étude et établissement
    3) L'intitulé de la formation
    4) Le thème de la recherche et son intérêt
    5) L'objectif de l'entretien semi-directif et son intérêt pour la recherche

B. Présentation de l'interviewé
    1) Nom et prénom
    2) Age
    3) Fonction et ancienneté

C. Présentation de l'entreprise
    1) Domaine d'activité

Questions destinées aux cadres de la fonction RH

D. Thème 1 : Panorama de la gestion des compétences :
    1) Parlez-moi de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences au sein de votre entreprise.
    2) Est-ce qu'il y a dans votre secteur d'activité des compétences qu'il faut préserver et transmettre ?
    3) Quels types de compétences ?
    4) Comment faites-vous pour préserver ces compétences ?
    5) Avez-vous des référentiels de compétences, fiches de métier ou d'autres outils qui vous permettent d'identifier et de gérer ces compétences ?

E. Thème 2 : Panorama de la gestion des générations :
    1) Avez-vous une politique de gestion des âges ou des générations ?
    2) Si oui, laquelle ?
    3) Sinon, pourquoi ?

4) Comment caractériseriez-vous les relations entre les différentes générations dans votre entreprise ?
5) Comment gérez-vous le travail des équipes et des groupes comprenant des personnes de différents âges ?
6) Comment réagissez-vous en cas de conflits intergénérationnels, s'il y en a ?

F. Thème 3 : Panorama de la transmission intergénérationnelle des compétences :

1) Votre organisation s'intéresse-t-elle à la transmission des compétences en tant que telle ?
2) De votre point de vue, la différence des âges joue-t-elle un rôle dans le processus de la transmission des compétences ?
3) Si oui, lequel ?
4) Dans quel contexte pouvez-vous avoir besoin d'organiser une transmission des compétences entre les générations ? (quand, pourquoi et pour qui ?)
5) Pouvez-vous me donner un exemple ?
6) Constatez-vous des besoins auprès de vos collaborateurs par rapport aux compétences à développer ou même à acquérir ?
7) Pour répondre à ces besoins, quelle procédure suivez-vous ?
8) Comment préparez-vous une transmission des compétences entre les générations ?
9) Quelle méthode de transmission des compétences pourriez-vous proposer ?
10) Cette méthode vous paraît-elle satisfaisante en termes de résultats obtenus ?
11) Selon vous, y a-t-il un profil (qualités) déterminé du transmetteur ?
12) Selon vous, y a-t-il un profil (qualités) déterminé du récepteur ?
13) Peut-on parler d'une transmission inversée des compétences : des juniors aux seniors ?
14) Si oui, comment cela se passe-t-il dans votre entreprise ?
15) Qu'est-ce que vous appelleriez une transmission intergénérationnelle des compétences réussie ?
16) Quels sont, selon vous, les facteurs ou les conditions qui facilitent la transmission intergénérationnelle des compétences ? sur les niveaux : organisationnel et managérial
17) Qu'est-ce qui pourrait freiner ou causer, carrément, l'échec d'une transmission des compétences entre les générations, selon vous ?

18) Qu'est-ce qui causerait le plus de problèmes lors d'une transmission des compétences entre les générations, selon vous ?
19) Comment réagiriez-vous face à ces problèmes ?

G. Thème 4 : Panorama des outils et pratiques de GRH :

1) Quels sont les outils de GRH mis au service du partage et de la transmission intergénérationnelle des compétences ?
2) Quelles sont les pratiques de gestion des ressources humaines qui peuvent favoriser la transmission des compétences entre les générations ?
3) Quelles sont les pratiques de la gestion des ressources humaines qui limitent la transmission des compétences entre les générations ?

H. Question ouverte :

1) Pour conclure cet entretien, qu'est-ce que vous pouvez ou vous voulez ajouter ?

Questions destinées aux collaborateurs IT (transmetteurs des compétences)

D. Thème 1 : Procédure de la transmission des compétences :

1) Selon vous, qu'est-ce que la compétence ?
2) Est-ce que vous transmettez vos compétences ?
3) Quelles sont les compétences que vous transmettez ?
4) Quand est-ce que vous transmettez vos compétences ?
5) A qui transmettez-vous vos compétences : à des plus jeunes, à des plus âgés ou à des personnes du même âge ?
6) Avez-vous déjà suivi des formations avant d'accompagner une autre personne ?
7) Si oui, quels types de formations ?
8) Comment vous préparez-vous avant de commencer votre mission de transmission des compétences ?
9) Vous fixez-vous des objectifs précis pour cette transmission des compétences à votre tutoré ?
10) Quelles sont les méthodes que vous utilisez pour transmettre ces compétences ?
11) Ces méthodes vous paraissent- elles efficaces ?
12) Est-ce que ces méthodes sont proposées par la direction des ressources humaines ?
13) Qu'est-ce que représente la transmission des compétences pour vous ?

14) La transmission des compétences entre les générations a-t-elle un effet sur votre travail ? lequel ?
15) Cette transmission des compétences, est-elle volontaire et/ou en contrepartie d'une prime, d'une indemnité ou autre ?
16) Qu'est-ce qui pourrait vous freiner à transmettre vos compétences ?
17) Qu'est-ce qui pourrait vous motiver à transmettre vos compétences ?

E. Thème 2 : Conditions de réussite d'une transmission intergénérationnelle des compétences :
1) D'après vos expériences précédentes, quels sont les facteurs (ou les conditions) qui facilitent la transmission des compétences entre les différentes générations ?
2) La diversité générationnelle vous paraît-elle un plus pour votre équipe, en terme de transmission des compétences ?
3) Sinon, pourquoi ?
4) Est-ce que votre entreprise, notamment la direction des RH, organise-t-elle la transmission des compétences ?
5) Si oui, comment ?

F. Thème 3 : Causes d'échec d'une transmission intergénérationnelle des compétences :
1) D'après votre expérience, qu'est-ce qui causerait le plus de problèmes lors d'une transmission des compétences entre les générations ?
2) D'après vous qu'est-ce qui pourrait causer carrément l'échec d'une transmission des compétences entre les générations ?
3) Avez-vous vécu un échec de transmission des compétences auparavant ?
4) Si oui, parlez-moi de cette expérience ?
5) Avez-vous depuis trouvé une solution pour éviter cet échec ?
6) Comment votre entreprise a-t-elle réagi face à cet échec ?

G. Thème 4 : Relations intergénérationnelles et interpersonnelles :
1) Décrivez-moi votre relation avec un tutoré d'une génération différente ?
2) Au moment de la transmission des compétences, comment caractériseriez-vous la relation avec votre tutoté ?
3) Avez-vous, déjà, eu des conflits avec votre tutoré (appartenant à une génération différente)?
4) Si oui, parlez-moi de cette expérience ?
5) Comment avez-vous réagi ?

6) Comment votre tutoré a-t-il réagi ?
7) Comment votre entreprise a-t-elle réagi face à une situation de conflit intergénérationnelle ?
8) Selon vous, comment peut-on éviter les conflits entre les générations lors d'une transmission des compétences ?

H. Attentes et besoins :

1) Avec quelle tranche d'âge préférez-vous travailler ?
2) Pourquoi ?
3) Si le choix vous revenait, quelles conditions mobiliseriez-vous pour la réussite de la transmission des compétences ?
4) Si le choix vous revenait, quelles méthodes de transmission des compétences préféreriez-vous utiliser ?

I. Question ouverte :

1) Pour conclure cet entretien, qu'est-ce que vous pouvez ou vous voulez ajouter ?

Questions destinées aux collaborateurs IT (récepteurs des compétences)

D. Thème 1 : Procédure de la transmission des compétences :

1) Selon vous, qu'est-ce que la compétence ?
2) Avez-vous acquis de nouvelles compétences ou développé des anciennes au sein de l'entreprise ?
3) Quelles sont les compétences qu'on vous a transmises ?
4) Quand vous a-t-on transmis ces compétences ?
5) Qui vous a transmis ces compétences : des plus jeunes, des plus âgés ou des personnes du même âge ?
6) Pouvez-vous me parler de cette expérience ?
7) Est-ce que votre tuteur vous a-t-il communiqué ou défini les objectifs de cette transmission à l'avance ?
8) De quelle façon on vous a transmis ces compétences ?
9) Est-ce que cette méthode de transmission a été efficace (utile) pour vous ?
10) Qu'est-ce que représente la transmission des compétences pour vous ?
11) Quel effet la transmission des compétences entre les générations a-t-elle un effet sur votre travail ? Lequel ?
12) Mettez-vous en place tout ce que vous avez appris ou bien innovez-vous ?
13) Les transmettez-vous à votre tour ?

14) Si oui, à qui ?
15) Si oui, quand ?
16) Si oui, comment ?
17) Sinon, pourquoi ?
18) En tant que junior/ apprenant/ stagiaire, avez-vous déjà transmis vos compétences à votre tuteur/ maître de stage/ chef hiérarchique ?
19) Pouvez-vous me parler de cette expérience ?
20) Avez-vous rencontré des contraintes ou des problèmes lors de cette transmission ?
21) Si oui, pouvez-vous me parler de cette expérience ?

E. Thème 2 : Conditions de réussite d'une transmission intergénérationnelle des compétences :
   1) D'après vos expériences précédentes, quels sont les facteurs (ou les conditions) qui facilitent la transmission intergénérationnelle des compétences ?
   2) La diversité générationnelle vous paraît-elle un plus pour votre équipe, en terme de transmission des compétences ?
   3) Sinon, pourquoi ?
   4) Est-ce que votre entreprise, notamment la direction des RH, organise-t-elle la transmission des compétences entre les générations ?
   5) Si oui, comment ?

F. Thème 3 : Causes d'échec d'une transmission intergénérationnelle des compétences :
   1) D'après votre expérience, qu'est-ce qui causerait le plus de problèmes lors d'une transmission des compétences entre les générations ?
   2) D'après vous qu'est-ce qui pourrait causer carrément l'échec d'une transmission des compétences entre les générations ?
   3) Avez-vous vécu un échec de transmission des compétences auparavant ?
   4) Si oui, parlez-moi de cette expérience.
   5) Avez-vous depuis trouvé une solution pour éviter cet échec ?
   6) Comment votre entreprise a-t-elle réagi face à cet échec ?

G. Thème 4 : Relations intergénérationnelles et interpersonnelles :
   1) Décrivez-moi votre relation avec un tuteur d'une génération différente ?
   2) Avez-vous, déjà, eu des conflits avec votre tuteur (appartenant à une génération différente) ?

3) Si oui, parlez-moi de cette expérience ?
4) Comment avez-vous réagi ?
5) Comment votre tuteur a-t-il réagi ?
6) Comment votre entreprise a-t-elle réagi face à une situation de conflit intergénérationnelle ?
7) Selon vous, comment peut-on éviter les conflits entre les générations lors d'une transmission des compétences ?

H. Attentes et besoins :

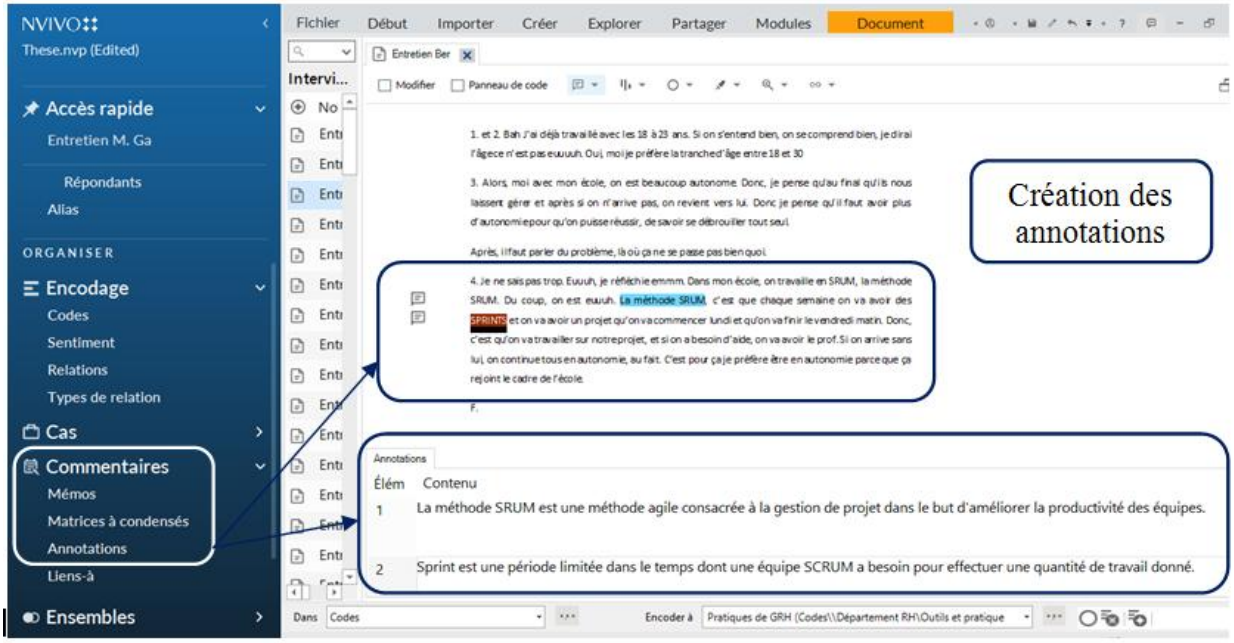
1) Avec quelle tranche d'âge préférez-vous travailler ?
2) Pourquoi ?
3) Si le choix vous revenait, quelles conditions mobiliseriez-vous pour la réussite de la transmission des compétences ?
4) Et quelles méthodes de transmission des compétences préféreriez-vous ?

I. Question ouverte :

1) Pour conclure cet entretien, qu'est-ce que vous pouvez ou vous voulez ajouter ?

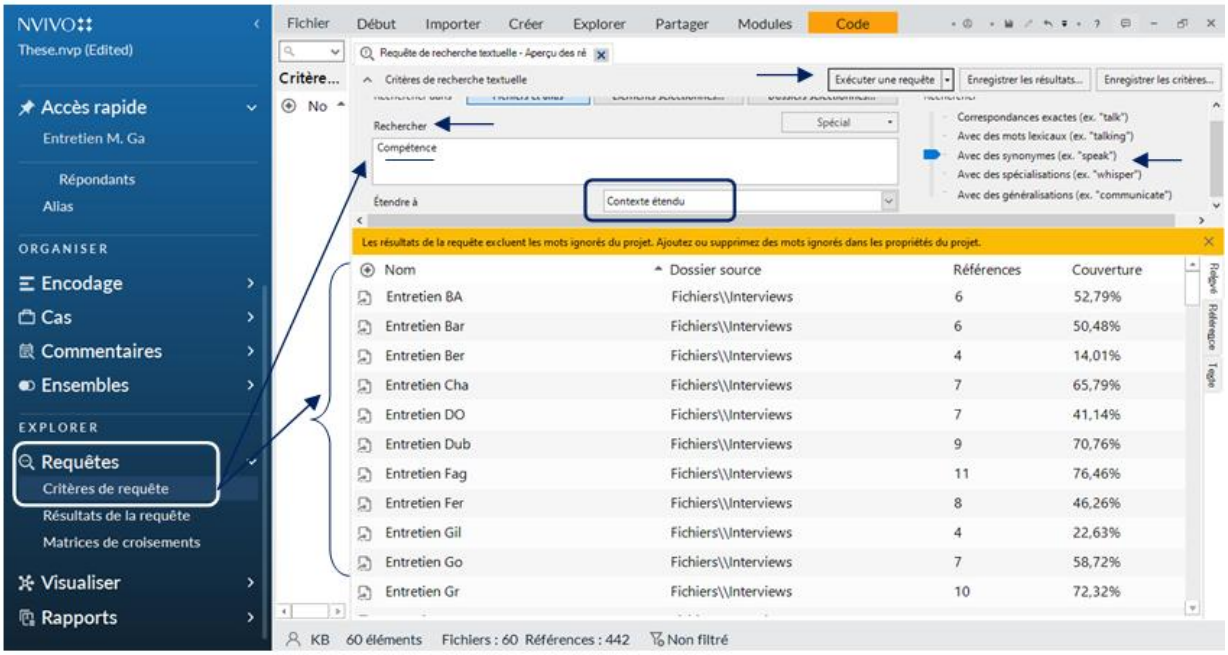
Annexe 2 : Création des annotations sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous illustre les résultats de la création des annotations sur le logiciel N'Vivo. Ces annotations représentent des notes prises dans la marge comme la définition de certains mots techniques (ex : SCRUM et SPRINT) afin de faciliter la compréhension des propos des répondants et les analyser par la suite.



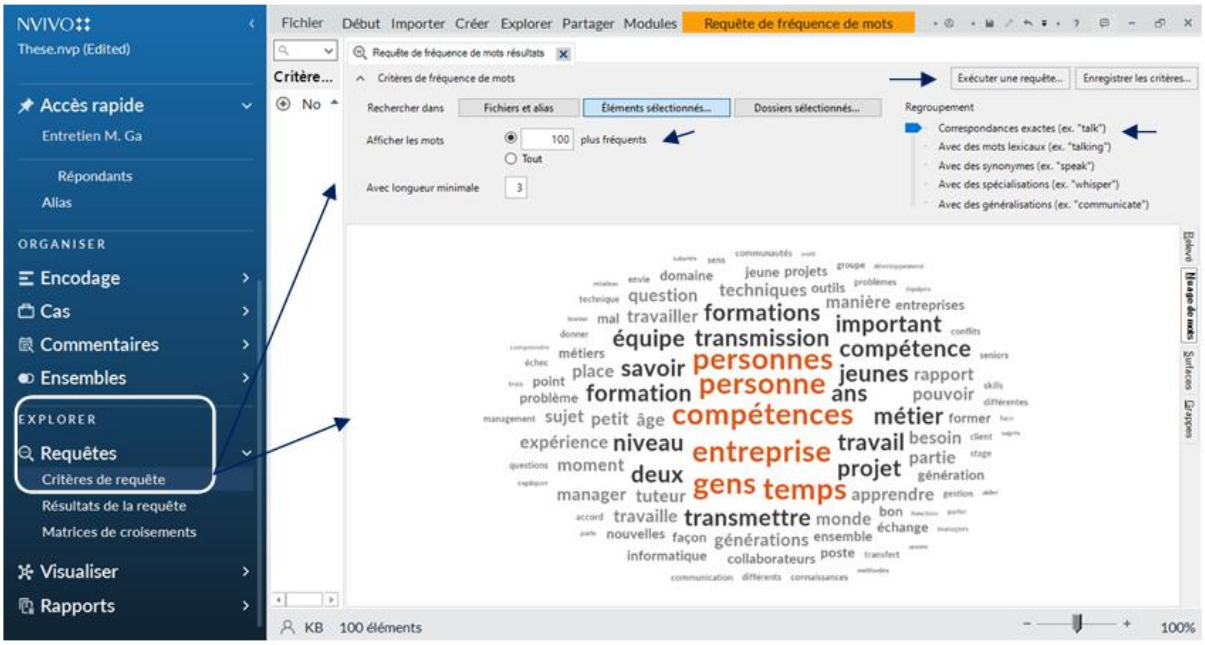
Annexe 3 : Résultats d'une requête d'encodage pour analyse sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous illustre les résultats d'une requête d'encodage afin de réaliser une recherche textuelle du mot « compétence ». Cet encodage permet de visualiser des références de différentes manières afin d'exporter les résultats et les analyser par la suite.



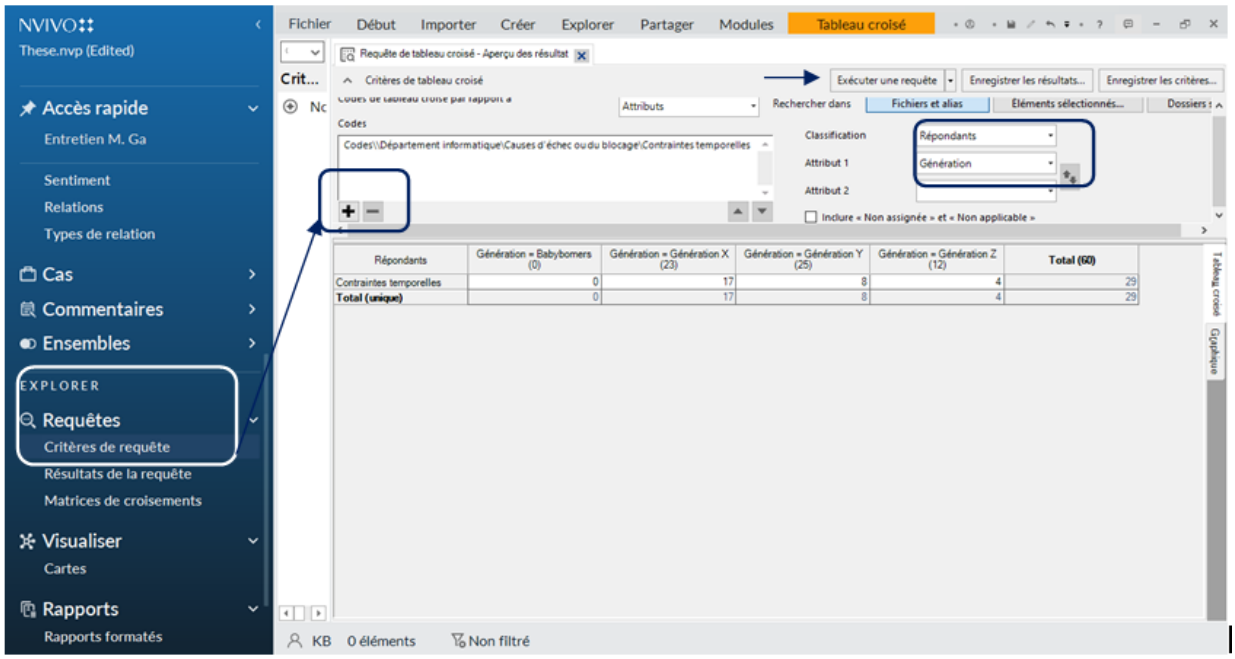
Annexe 4 : Résultats de création d'une requête – Nuage des mots sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous présente les résultats de la fréquence des mots. Elle illustre les mots les plus fréquents dans les propos. Les résultats sont affichés sous la forme d'un nuage de mots.



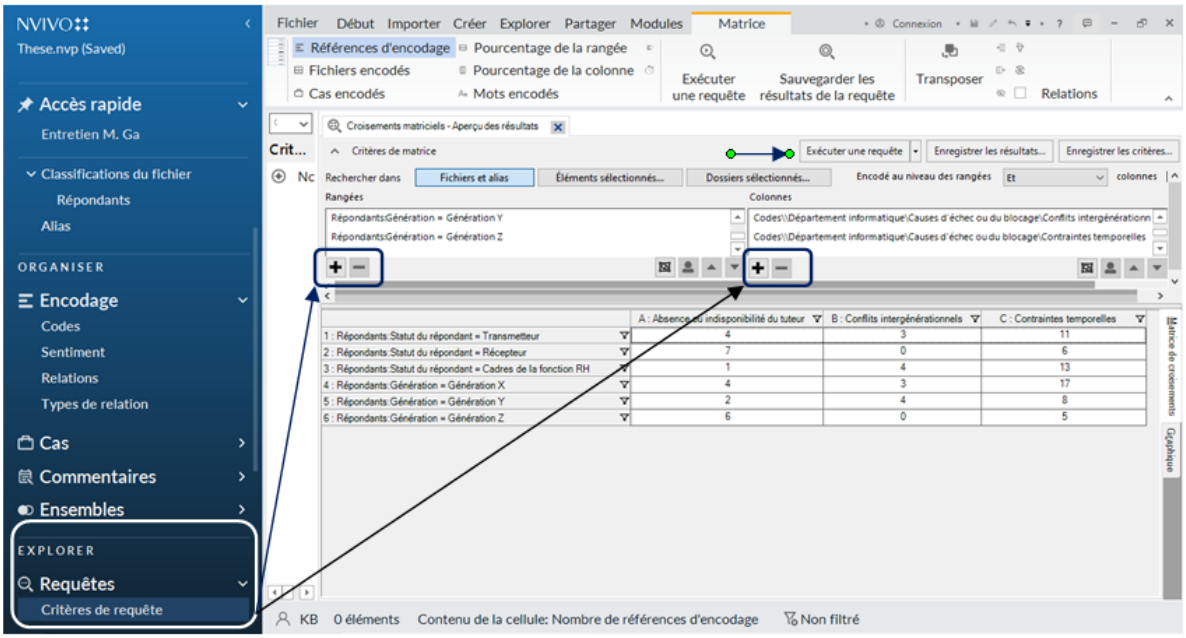
Annexe 5 : Résultats de création d'une requête – Tableau croisée sur le logiciel N'Vivo

(Intersections d'encodage entre deux listes d'éléments : code et classification)



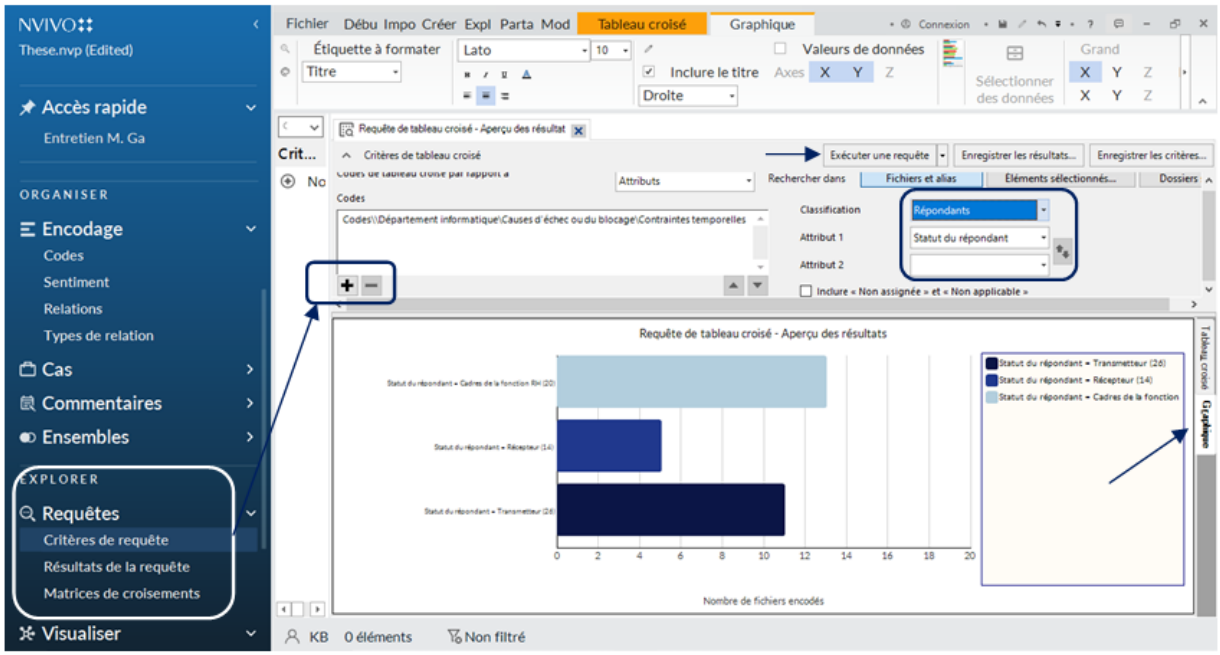
Annexe 6 : Résultats de création d'une requête – croisement matriciel sur le logiciel N'Vivo

(Intersections d'encodage entre deux listes d'éléments : codes et classifications)



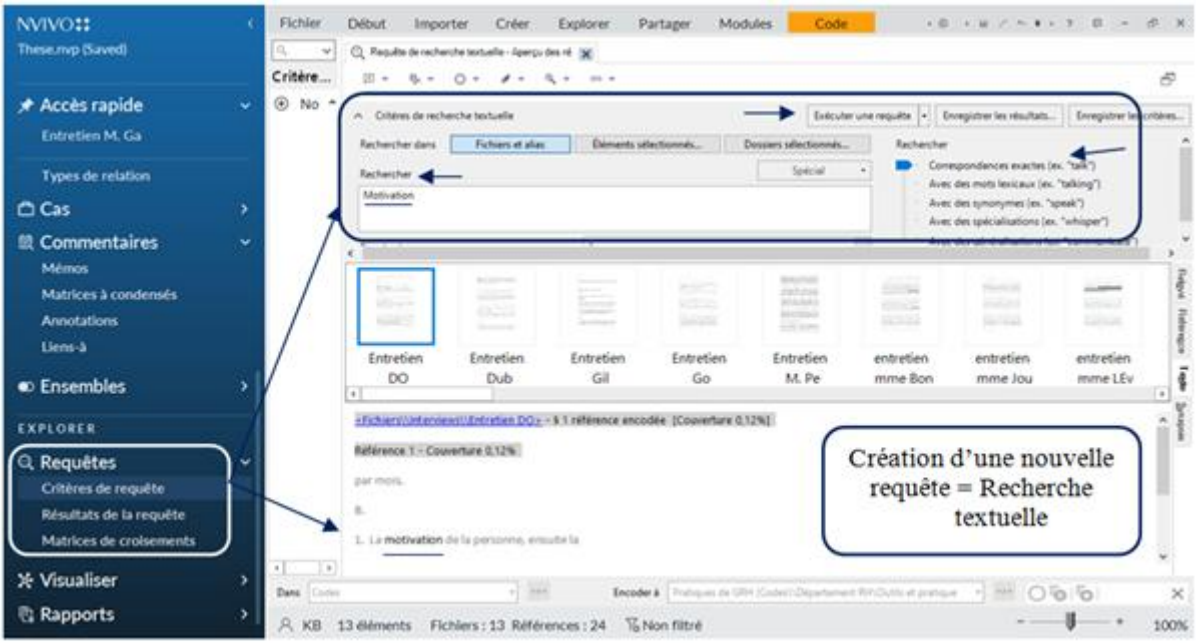
Annexe 7 : Résultats de création d'une requête – Tableau croisée - Graphique sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous illustre les résultats de création d'une requête tableau croisé en reliant un code et deux attributs. Les résultats affichés de cette de requête sont sous la forme de graphique.



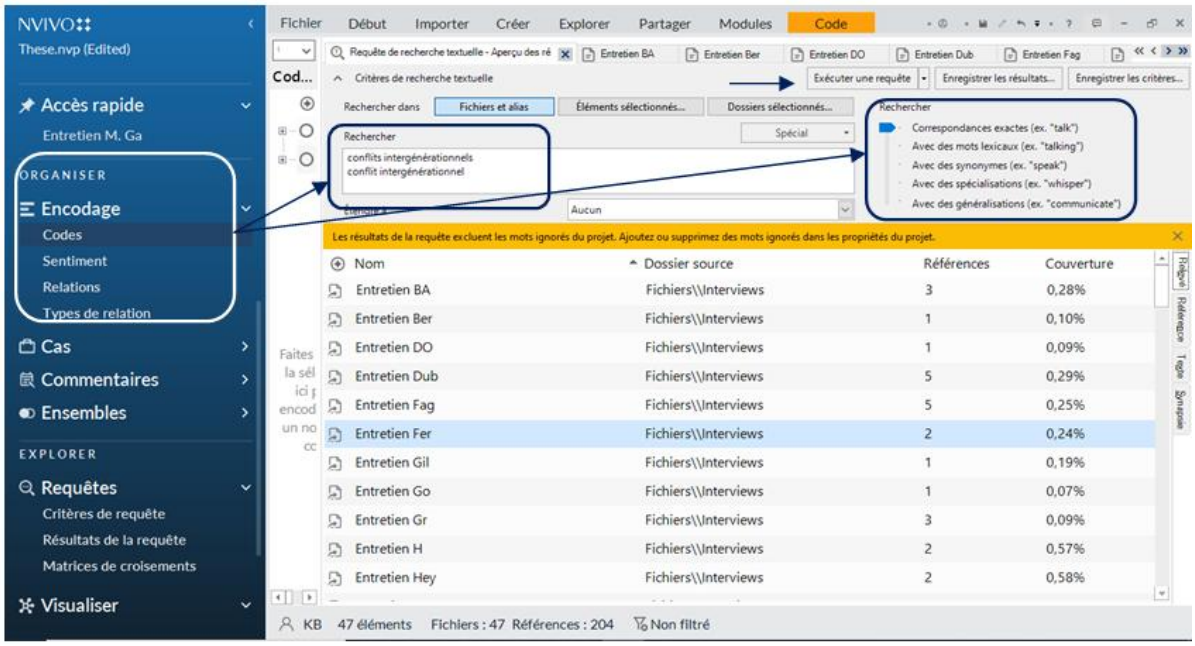
Annexe 8 : Résultats de création d'une requête – Recherche textuelle sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous illustre la création d'une nouvelle requête afin de réaliser une recherche textuelle du mot « motivation ». Cet encodage permet de visualiser des références de différentes manières afin d'exporter les résultats et les analyser par la suite.



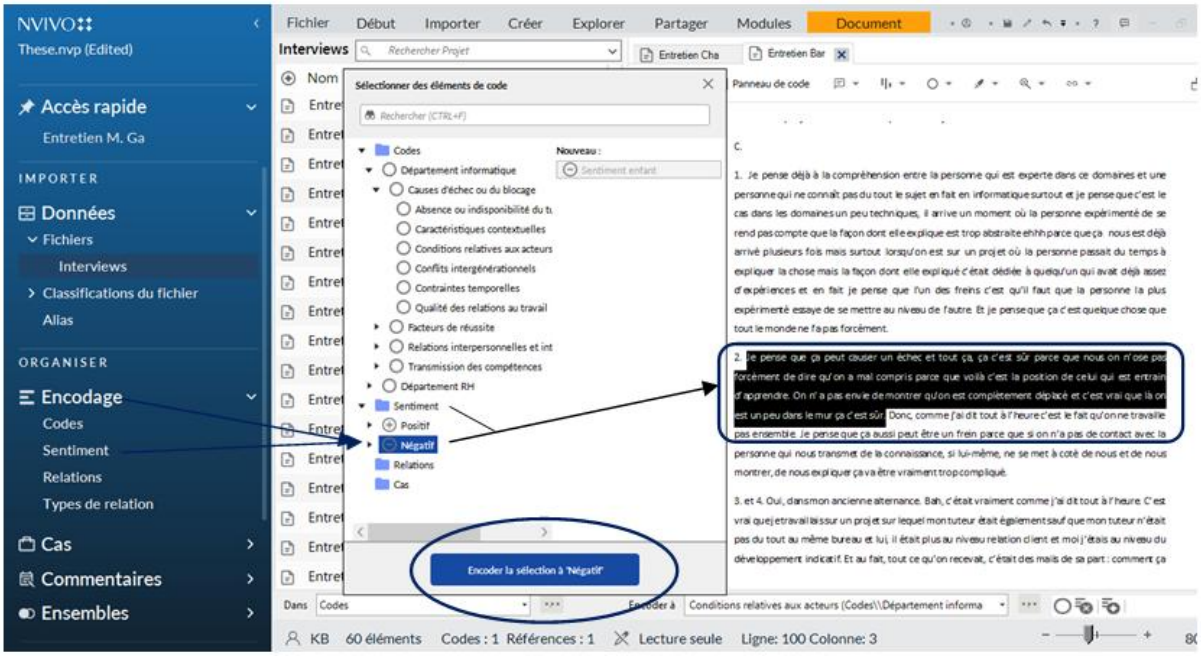
Annexe 9 : Résultats d'encodage – Recherche textuelle sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous illustre les résultats d'un encodage automatique afin de réaliser une recherche textuelle. Cet encodage permet de visualiser des références de différentes manières afin d'exporter les résultats et les analyser par la suite.



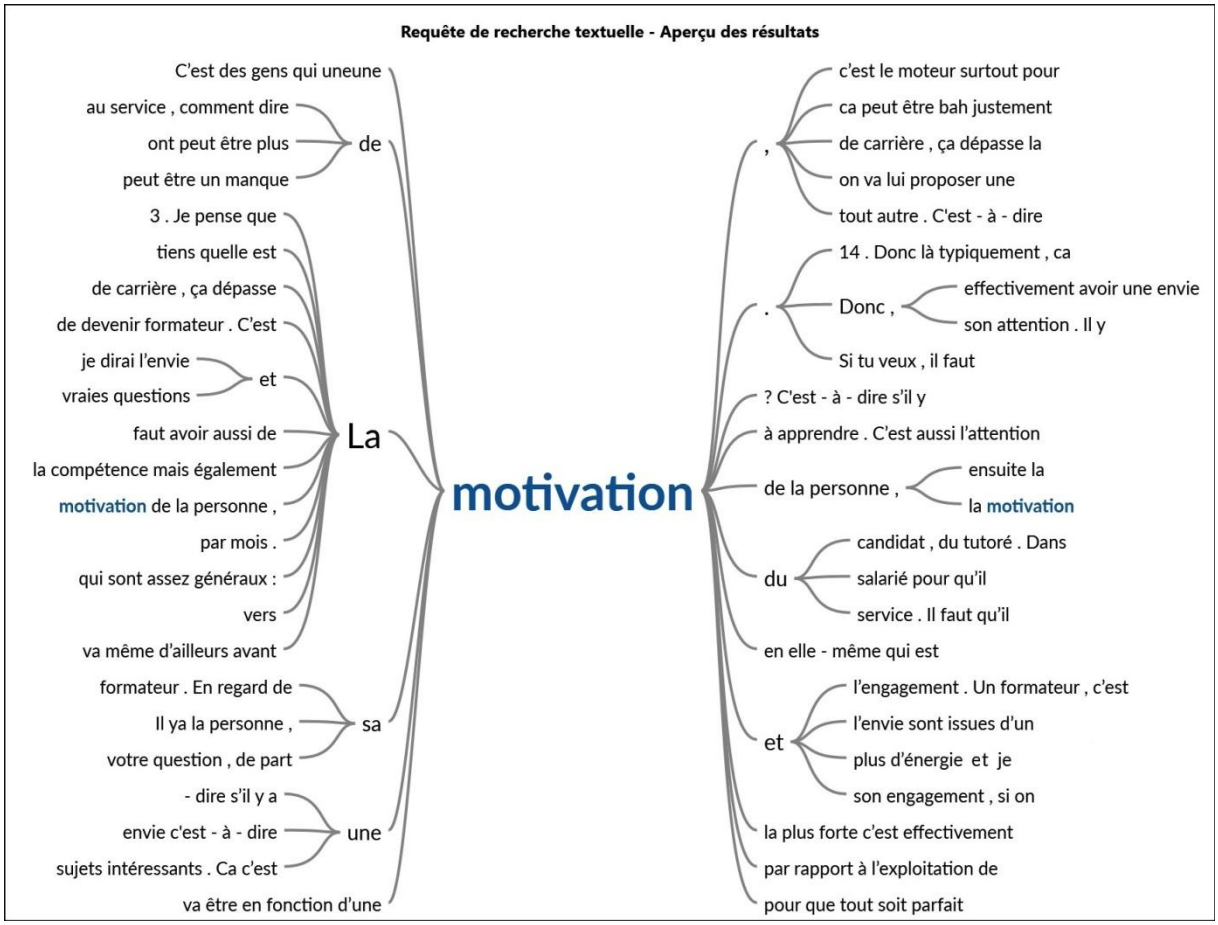
Annexe 10 : Illustration d'encodage automatique des sentiments négatifs sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous illustre l'encodage automatique des sentiments négatifs. Cet encodage permet de regrouper et explorer tout les contenus encodés aux nœuds facteurs de blocage ou d'échec de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles.



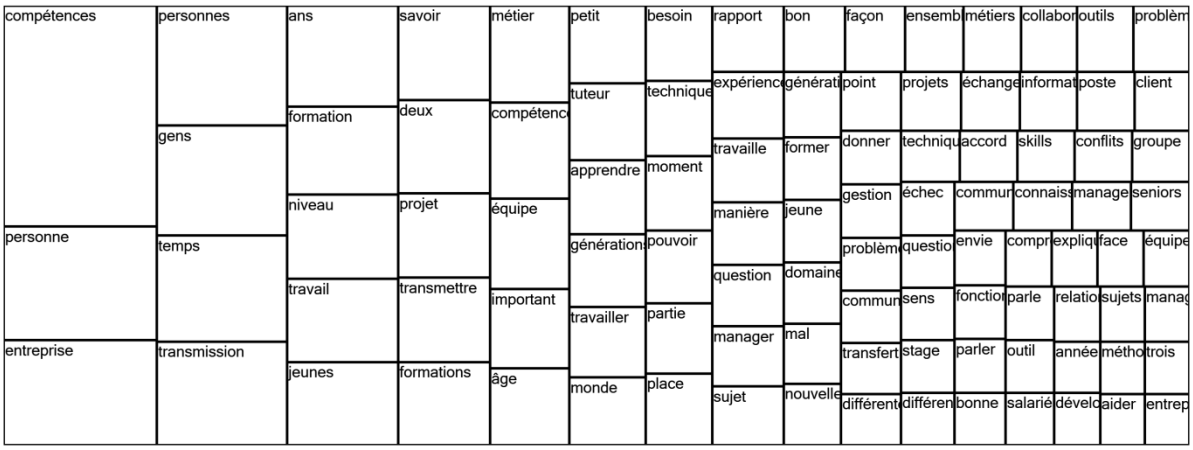
Annexe 11 : Résultats d'une requête textuelle réalisée sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous présente les résultats d'une recherche textuelle. Elle affiche toutes les correspondances dans un nœud aperçu. Il s'agit de la recherche du mot « motivation » dans le contenu des corpus.



Annexe 12 : Illustration Surface – Fréquences des mots sur le logiciel N'Vivo

La figure ci-dessous présente les résultats de la fréquence de mots. Elle illustre les mots les plus fréquents dans les propos. Les résultats sont affichés sous la forme des surfaces.



RESUME DE LA THESE

Ce travail de recherche s'intéresse à l'identification des conditions de réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Il a également comme objectif de comprendre le rôle que jouent les différents acteurs dans la réussite de la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. En ce sens, il cherche à mieux comprendre comment la diversité générationnelle et la qualité des relations au travail peuvent favoriser la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Afin d'apporter des éléments de réponse à notre problématique de recherche, nous nous fondons sur trois théories principales. Il s'agit de la théorie de la compétence, de la théorie de la proximité et de la théorie des systèmes (approche systémique). Une étude qualitative exploratoire hybride a été réalisée dans le secteur du numérique en France. Ainsi, 60 entretiens semi-directifs ont été menés auprès des cadres de la fonction RH et des collaborateurs IT. Les résultats de cette recherche mettent d'abord en exergue les leviers et les freins à la transmission intergénérationnelle des compétences individuelles. Ensuite, ils permettent de comprendre en quoi la diversité générationnelle des équipe IT et la relation entre les collaborateurs favorisent la transmission des compétences individuelles. Puis, ils mettent en lumière les outils (gestionnaires et digitaux) et les pratiques de GRH impactant la transmission intergénérationnelle des compétences. Enfin, l'utilisation massive des outils digitaux peut devenir une source de tensions et nuire à la transmission des compétences.

Mots clés : Transmission des compétences individuelles ; relations intergénérationnelles ; diversité générationnelle ; outils gestionnaires et digitaux ; pratiques de GRH ; secteur du numérique.

THESIS ABSTRACT

This research focuses on the intergenerational transmission of individual skills. It aims to identify the key success factors of the transmission of individual skills between generations and to understand the role of the different actors in this transmission. It examines how generational diversity and the quality of relationships at work can promote the intergenerational transmission of individual skills. To answer these questions, a literature review was conducted and three theories were mobilized, namely the Competence Based View, the theory of proximity and the system theory (systemic approach). The first considers the company a place of learning through practice and action. The second proposes that proximity (geographical and relational) is an underlining condition forth success of interpersonal cooperation at work, knowledge sharing and exchange between peers. The third considers the individual an actor of the system. It proposes that the components of the system (individuals, groups, units, etc.) interact with each others as well as with the system's environment. It was followed by qualitative study, 60 semi-structured interviews with HR managers and IT employees from the digital sector in France. The results revealed the main facilitators and obstacles to the intergenerational transmission of individual skills. They confirmed that the generational diversity of the IT teams and the relationships between the employees favour the transmission of individual skills. Furthermore, the tools (managerial and digital) and HRM practices that can impact the intergenerational transmission of skills were identified. Finally, findings show that the massive use of digital tools can become a source of tension and harm the transmission of skills

Key words: Transmission of individual skills; intergenerational relations; generational diversity; management and digital tools; HRM practices; digital sector.