Définir l'expérience professionnelle

Jean Vincens(*)

Qu'est-ce que l'expérience professionnelle et quel rôle joue-t-elle réellement sur le marché du travail ? A cette question cruciale tant l'exigence d'expérience est un lieu commun des exigences des recruteurs, Jean Vincens tente de répondre par une réflexion d'économiste du travail, proche de l'essai conceptuel. L'auteur met à jour la complexité d'une notion qui, loin d'être univoque, a des fonctions multiples qui se conjuguent avec les effets de sélection de la formation initiale, sous l'influence de la situation de l'emploi et du changement technologique.

La notion d'expérience professionnelle est souvent utilisée par les économistes, notamment dans l'étude des fonctions de gains et dans l'analyse du marché du travail dans des travaux sur l'insertion professionnelle, la mobilité interentreprises et le fonctionnement des marchés internes. Mais dans la plupart des travaux la notion d'expérience est définie de façon sommaire, ce qui risque de réduire sa portée en estompant ce qui constitue sa richesse.

On peut distinguer trois approches de la notion d'expérience professionnelle. La première concerne l'individu et correspond au sens le plus usuel du terme. Une personne expérimentée est celle qui peut se prévaloir de compétences liées à sa pratique d'une activité professionnelle. La seconde s'intéresse au travailleur collectif, c'est-à-dire à l'ensemble des travailleurs d'une unité qui peut être un atelier, une usine, une entreprise. On analyse alors les connaissances collectives, le capital humain, créé et détenu collectivement, qui résulte du travail commun et qui s'améliore et se transmet si le collectif de travail n'est pas détruit par un renouvellement trop rapide (LEVY-GARBOUA, 1994). La troisième approche concerne la négociation collective et utilise la notion d'expérience professionnelle comme fondement d'une reconnaissance collective d'un droit à une valorisation de l'ancienneté. Cette approche ne se situe pas sur le même plan que les deux précédentes. Elle vise l'établissement des grilles de rémunérations et la définition des carrières individuelles. Elle est cependant cohérente avec les précédentes : si le capital humain collectif s'améliore avec le temps, il est logique que les individus qui le composent en bénéficient plus ou moins en fonction de leur ancienneté ; de même si la pratique améliore la productivité de chaque salarié, les augmentations de salaires à l'ancienneté sont naturelles. Mais il peut exister bien d'autres justifications de telles hausses du salaire (les incitations par exemple). Par ailleurs, il faut soigneusement distinguer l'analyse d'une notion et son utilisation par les acteurs sociaux : la justification réelle des augmentations à l'ancienneté, prévues par certains accords collectifs, est que les partenaires de l'accord se sont accordés sur ce point.

Les développements qui suivent procèdent de la première approche. L'analyse sera conduite en trois étapes :

– il faut d'abord préciser le contenu de la notion d'expérience professionnelle ;

– il faut ensuite étudier les rôles que l'expérience est susceptible de jouer ;

– il faut enfin s'interroger sur l'évolution de ces rôles dans une économie caractérisée par trois traits : l'importance du chômage, le développement rapide du système éducatif, enfin, les changements liés à la technique et à l'organisation du travail.

La notion d'expérience professionnelle.

Le « Petit Larousse », dans son édition 2000, distingue cinq significations du mot expérience. Deux d'entre elles nous intéressent : l'expérience comme connaissance acquise par la pratique jointe à une réflexion (ou accompagnée d'une observation), ce qui est le sens usuel, et l'expérience comme mise à l'épreuve, comme tentative. Appliqués au travail et au marché du travail, ces deux sens du terme expérience conduisent à distinguer ce qui pourrait être appelé « l'expérience-acquisition » qui correspond au premier sens, et « l'expérience-révélation » qui correspond au second sens.

L'expérience-acquisition

L'idée d'acquisition par la pratique peut avoir un sens plus ou moins large mais elle permet déjà d'éliminer certaines acceptions très extensives du terme d'expérience. M. BLAUG (1976) distingue ainsi au moins trois notions :

(*) Professeur émérite à l'Université des Sciences Sociales de Toulouse, LIRHE, Place Anatole France, 31042 TOULOUSE CEDEX.

– l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*) ;

– la formation sous la direction d'un supérieur ou d'un travailleur plus ancien (*informal on the job training*) ;

– la formation explicite dans l'entreprise (*formal off the job but in the plant training*).

Une autre forme doit être rappelée, c'est la formation acquise par le travailleur hors de l'entreprise mais en liaison avec son travail (un stage de perfectionnement sur micro par exemple). Ces situations s'enchaînent souvent les unes aux autres. Le terme d'expérience est même utilisé dans un sens plus large encore lorsqu'il inclut une grande partie de la formation continue qui ne conduit pas à des diplômes principalement délivrés en formation initiale. C'est le sens que l'on trouve dans les modèles où, pour simplifier, l'expérience est exprimée par l'ancienneté dans la vie active. Le calcul d'un rendement moyen de l'expérience (par exemple) distingué du rendement moyen de la formation explicite, attestée par les diplômes, revient bien à englober, sous le terme d'expérience, un ensemble d'acquis très différents. Dans ce qui suit nous retiendrons la conception étroite de l'expérience, liée à l'acquisition par la pratique ce qui correspond aux deux premières notions distinguées par BLAUG.

De quelle pratique est-il question ?

La distinction importante ici, pour reprendre les termes de MALLET et VERNIÈRES, est celle qui sépare la dimension technique et la dimension sociale de l'expérience. La dimension technique concerne le poste de travail alors que la dimension sociale porte sur "*la discipline inhérente au processus de travail*" (MALLET et VERNIÈRES, 1981, p. 66). Ou encore l'une porte sur les tâches, l'autre concerne l'intégration dans un milieu. La dimension sociale de l'expérience concerne un contenu relationnel et symbolique. Elle désigne l'acquisition des connaissances au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être) relatives aux relations avec les autres personnes que le travailleur est amené à rencontrer à l'occasion de son travail ; cela recouvre aussi les informations symboliques qui constituent le langage utilisé dans ce milieu de travail.

L'expérience comme connaissance

En définissant l'expérience comme une connaissance acquise par la pratique, on soulève implicitement la question de la portée de cette connaissance. Par définition "la pratique", c'est-à-dire le travail, est située et datée, elle constitue l'accomplissement de tâches définies, à un moment donné, dans une entreprise donnée. D'où la question du spécifique et du général au sens de BECKER et plus généralement la question de l'étendue d'application, de réutilisation des connaissances acquises par la pratique. Cela vaut aussi bien pour l'expérience relative aux tâches que pour celle qui concerne l'adaptation au milieu. Plusieurs aspects de la question peuvent être distingués :

– l'expérience technique acquise dans un emploi est-elle utilisable dans un autre emploi de la même entreprise ? Ou est-elle transférable dans un emploi identique d'une autre entreprise ?

– l'expérience du milieu de travail est-elle, de même, utilisable dans une autre entreprise ?

Les réponses concrètes à ce type de question sont probablement nuancées. La spécificité au sens de BECKER est sans doute toujours partielle, mais le plus important est de savoir comment l'expérience acquise dans une entreprise et un emploi donné est jugée par une autre entreprise. Il n'est pas exclu que, dans certains cas, cette expérience constitue un signal négatif : l'entreprise pourrait préférer un débutant. Mais ce n'est pas le cas le plus fréquent.

L'expérience, acquis volontaire de l'individu

L'idée que la pratique n'apporte une expérience que si cette pratique est accompagnée d'une réflexion est ancienne[1]. Elle est exprimée de façon frappante par FAYOL : "*c'est le souvenir des leçons qu'on a soi-même tiré des faits*". Cet élément de la définition de l'expérience conduit à porter l'attention vers deux aspects complémentaires.

Le premier est que l'expérience est un acquis conscient, ce n'est pas le résultat obligé du travail et par conséquent il n'est pas possible d'en faire un véritable produit-joint de l'activité, sinon pour une part seulement. Placés dans la même situation, deux individus en tireront une expérience différente. Cela dépend de la personnalité de chacun, de sa formation, de l'expérience qu'il possède déjà. Le second aspect concerne la situation de travail : il y a des différences entre les emplois selon les occasions qu'ils fournissent d'acquérir de l'expérience. La notion d'emplois formants exprime cette différence.

De manière générale, les situations de travail non répétitives seront considérées comme plus formatrices que les situations répétitives. Mais dans un débat de ce genre, qui remonte à Adam SMITH et à son analyse de la division du travail, il importe de réunir les deux

1. Un dictionnaire de 1840 définit l'expérience comme "*connaissance acquise par un long usage de la vie, jointe aux réflexions que l'on a faites sur ce que l'on a vu, sur ce qui nous est arrivé de bien et de mal*".

aspects, la réflexion du travailleur sur son travail et la richesse des "faits" proposés à ses réflexions. Adam SMITH notait en effet que la division du travail augmentait l'efficacité du travailleur parce que, entre autres raisons, celui-ci avait l'occasion de refaire assez souvent les mêmes choses, ce qui lui permettait d'apprendre à bien maîtriser le processus productif. Mais si cet emploi est répétitif, donc simple, l'expérience acquise reste très limitée. Le rappel de cette discussion suggère que l'acquisition d'expérience dépend du couple emploi-individu. Chaque situation de travail (l'emploi et le cadre dans lequel il est placé) offre un ensemble de problèmes à résoudre et cet ensemble peut être caractérisé par les deux notions de variété et de répétitivité. La situation de travail la plus riche, celle qui possède la plus grande capacité latente de procurer de l'expérience, serait celle qui offre une assez grande variété et une répétitivité suffisante. Mais l'individu a aussi son rôle à jouer. Si l'expérience découle des leçons qu'il tire des faits, il est évident que certains se montreront plus aptes que d'autres à le faire dans une situation de travail donnée.

En outre – et c'est peut-être l'essentiel – l'expérience n'est pas seulement la capacité de refaire mieux ce que l'on a déjà fait. La notion d'expérience contient toujours l'idée de capacité d'adaptation. Celui qui a réfléchi sur les faits observés dans son travail est réputé capable de s'adapter aux faits nouveaux. C'est pourquoi la situation de travail la plus riche, au sens défini ci-dessus, serait en même temps celle qui offrirait le plus d'occasions de développer cette capacité d'adaptation.

Deux conceptions de l'expérience-acquisition

Cette définition ne dit rien sur la connaissance elle-même que constitue l'expérience acquise. C'est l'utilisation qui est faite de la notion d'expérience qui permet d'aller plus loin. Deux conceptions semblent pouvoir être distinguées.

L'expérience, élément de la compétence

Partons de FAYOL. Après avoir défini les fonctions essentielles qui regroupent les opérations effectuées dans une entreprise, il affirme qu'à chaque fonction *"correspond une capacité spéciale"*, capacité commerciale, capacité financière... Chacune de ces capacités repose sur un ensemble de qualités et de connaissances que l'on peut résumer ainsi : qualités physiques, qualités intellectuelles, qualités morales, culture générale, connaissances spéciales qui concernent exclusivement la fonction, expérience.

FAYOL ajoute un peu plus loin que *"l'importance de chacun des éléments qui composent la capacité est en rapport avec la nature et l'importance de la fonction"* (p. 13).

Remplaçons le mot capacité par le mot compétence et nous retrouvons une première conception de l'expérience considérée comme un élément constitutif de la compétence d'un individu. La compétence serait un ensemble de composantes, un vecteur (LÉNÉ, 1998) comprenant en particulier l'expérience. Là encore, nous ne sommes pas loin du langage courant : quelqu'un de compétent est quelqu'un qui est capable de juger une situation et d'intervenir à bon escient. Cette capacité dénommée compétence a toujours un domaine d'application et elle est composée d'éléments variés qui finalement recoupent, avec un vocabulaire plus au goût du jour, les éléments énumérés par FAYOL.

Ce qui fait l'originalité de l'élément appelé expérience, c'est donc, dans cette conception, l'idée implicite que les connaissances qui le composent ne peuvent être acquises que par la pratique. S'il n'en était pas ainsi ces savoirs, savoir-faire, etc. pourraient être classés parmi les autres éléments distingués par FAYOL. Retenir l'expérience comme élément de la compétence sur le même pied que les autres éléments c'est, en définitive, admettre que l'apport de l'expérience ne se ramène pas aux autres apports parce qu'il ne peut être acquis que par la pratique. Quel est le contenu de cet apport de la pratique ? FAYOL ne le dit pas mais la question ne met pas en cause son analyse. L'essentiel est pour lui que la pratique est le seul mode d'acquisition possible d'un élément de « capacité ».

L'expérience, moyen alternatif d'acquisition

La seconde conception de l'expérience est plus large. Elle englobe la première car elle n'exclut pas l'idée que l'expérience est le seul moyen d'acquérir certains éléments de la compétence. Mais elle admet aussi que l'expérience peut être le moyen alternatif d'acquérir certaines connaissances, l'autre moyen étant la formation explicite.

Dans cette seconde conception l'expérience pourrait, au moins pour partie, se substituer à la formation explicite **et réciproquement**, de sorte que les deux modes d'acquisition seraient en concurrence. Cette idée de substitution et de concurrence peut d'ailleurs être nuancée. Dans une première version, les deux modes d'acquisition, expérience et formation explicite, seraient capables de procurer *les mêmes connaissances* ; dans une seconde version, les deux modes d'acquisition permettraient d'arriver *au même résultat* en termes de capacité d'agir et d'efficacité, même si cette équivalence résulte de combinaisons différentes d'éléments.

En conclusion les deux conceptions de l'expérience peuvent être schématisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1

Origine possible de chaque élément de la compétence

		Formation explicite	
		Oui	Non
Expérience	Oui	Cas n° 1 Substitution d'où concurrence	Cas n° 3 Expérience seule
	Non	Cas n° 2 Formation explicite seule	Cas n° 4 Inné... ou acquis hors du travail et du système éducatif

La première conception de l'expérience oppose les cas n° 2 et n° 3. L'expérience est bien le seul moyen d'acquérir certains éléments de la compétence (cas n° 3) mais elle ne peut pas se substituer à la formation explicite pour l'acquisition d'autres éléments (cas n° 2).

La seconde conception est susceptible de plusieurs interprétations. Soit elle se cantonne au cas n° 1, substitution totale entre les deux modes d'acquisition, soit elle combine les cas n°s 1, 2 et 3, admettant ainsi des substitutions partielles mais aussi des apports propres.

Ces deux conceptions laissent la place à ce qui est considéré comme de l'inné (cas n° 4).

L'objet n'est pas de discuter la notion de compétence. Pour éviter les erreurs d'interprétation, il suffit d'indiquer que nous ne considérons pas la compétence d'un individu – ou la compétence nécessaire pour occuper un emploi donné – comme une simple addition d'éléments identifiables, baptisés savoirs, savoir-faire. La compétence est une capacité de combiner des éléments en vue d'un résultat et elle ne se révèle, en définitive, que sur le terrain. C'est dire que chaque fois que l'apport de la pratique (cas n° 3) sera irremplaçable, l'expérience sera une condition constitutive de la compétence et le signe de sa possible existence.

Naturellement l'idée de substitution et son contraire, l'idée de spécialisation, ont besoin d'être précisées. Il s'agira souvent d'une comparaison d'avantages. L'acquisition d'une compétence a généralement un coût, pour l'individu mais aussi pour l'entité où il peut acquérir cette compétence, école ou entreprise. Lorsque ces coûts seront très différents selon le lieu d'acquisition, on aura tendance à y voir un cas de spécialisation en faveur du lieu d'acquisition le moins coûteux. Mais coûteux pour qui ? Cette question soulève tout le problème de la politique de la formation. Evoquons seulement quelques cas de figure.

Un élément de compétence peut être acquis dans le système éducatif ou dans l'entreprise mais le premier mode d'acquisition est le seul moyen d'offrir une même chance à tous les individus.

L'acquisition par le système éducatif est moins coûteuse, pour des motifs qui tiennent à la division du travail, de sorte que même si l'entreprise et l'individu financent conjointement cette acquisition de compétence, il y a intérêt à extérioriser la formation, même dans le cadre d'une école d'entreprise.

L'acquisition par le système éducatif est moins coûteuse pour l'entreprise (et peut-être pour l'individu) parce que l'extériorisation permet de faire supporter les coûts à l'Etat.

Ainsi, la relativité de la notion d'expérience doit être soulignée. A tout moment le terme d'expérience désignera des éléments différents de compétence :

– les éléments qui, dans un état donné du savoir, des techniques productives mais aussi pédagogiques et organisationnelles, ne peuvent être acquis que dans le milieu de travail ;

– les éléments qui sont acquis dans le milieu de travail alors qu'ils pourraient être acquis ailleurs mais qui ne le sont pas, soit pour des raisons de coût (par exemple la simulation réelle du milieu de travail serait trop coûteuse), soit pour d'autres motifs (par exemple l'acquisition par l'expérience est justifiée par un marché interne du travail).

L'expérience-révélation ou l'expérience en tant que signal

La plupart des auteurs admettent qu'il faut combiner les théories du capital humain et du signalement et non les opposer. La question se pose pour la formation explicite qui aboutit aux diplômes et pour l'expérience. Il faut rappeler quelques éléments essentiels de la problématique du signalement à propos de l'éducation avant d'appliquer ces notions à l'expérience.

Signalement et compétences

Le diplôme révèle des qualités qui déterminent l'efficacité de l'individu dans la vie active. version forte de la théorie du filtre. Mais cela ne renseigne pas sur le point de savoir si tous les titulaires d'un diplôme donné ont les mêmes qualités et s'ils sont les seuls à les avoir. D'où la question essentielle de la variance de la distribution des individus ayant un diplôme donné. Deux éléments sont à retenir : la variance de la distribution et les recouvrements partiels entre distribution des qualités pour des diplômes de niveaux différents. Le tableau 2 résume les situations :

Dans le cas n° 1 et 2, les employeurs savent – ou croient – que les titulaires du diplôme donné sont toujours supérieurs à ceux du diplôme inférieur. Le cas n° 1, forte variance, les oblige à un tri supplémentaire entre ces diplômés ; le cas n° 2 signifie que les individus sont presque interchangeables.

Dans le cas n° 3 et 4, les titulaires du diplôme donné ne sont pas les seuls à posséder ces qualités mais la probabilité de trouver ces qualités chez un titulaire de ce diplôme est plus élevée que pour les titulaires du diplôme inférieur. C'est une situation de discrimination statistique qui conduit à ne retenir comme candidats que les titulaires du diplôme élevé puisque le coût de la sélection est réduit, surtout dans le cas n° 4.

La variance de la distribution dépendra des modalités d'obtention du diplôme ; si l'individu peut redoubler, prendre son temps, le coût d'obtention augmente pour lui et la variance de la distribution augmente si la difficulté d'obtention traduit une moindre qualité. L'imperfection du marché du capital joue dans le sens d'un recouvrement partiel des distributions : si les individus doués ne peuvent financer les études qui révéleraient leurs qualités, il y a recouvrement. La combinaison des modalités d'obtention et de l'imperfection du marché du capital aboutit à accroître variance et recouvrement.

L'expérience, combinaison de capital humain et de filtre

Utilisons ces notions pour analyser l'expérience-révélation. L'analyse de la notion d'expérience, considérée du point de vue d'un individu, incite à mieux préciser ce qui peut être une source de confusions : le point de départ est la durée de présence dans la population active ou de façon plus restrictive dans l'emploi. Cette durée doit être considérée comme un support, une condition permissive et comme telle nécessaire, de certaines modifications des compétences individuelles mais en aucun cas comme un facteur autonome (c'est-à-dire suffisant) de cette modification.

Il faut ici distinguer les deux aspects essentiels. Le temps déjà passé dans la vie active est d'abord la condition permissive de la révélation et de la confirmation de compétences possédées dès l'entrée dans la vie active. Le travail montre si l'individu possède réellement les compétences que sa formation (son diplôme) est censée lui avoir donné. Le travail permet aussi à l'individu de révéler des compétences personnelles, non liées à sa formation et qu'il ignorait peut-être. Le temps de travail est ici un temps de probation mais aussi de découverte de soi, probation et découverte qui sont à la fois intériorisées et extériorisables, c'est-à-dire susceptibles d'être reconnues par les employeurs. En ce sens, réclamer de « l'expérience », c'est demander une réduction de l'incertitude sur les compétences réelles de l'individu. Mais cette réduction provient moins de l'acquisition de compétence supplémentaire par la pratique que du caractère révélateur de la période de travail. Les signaux et les indices susceptibles d'apporter la preuve de cette « expérience » sont évidemment très divers. Le temps passé dans la vie active est ensuite un temps permettant l'acquisition de nouvelles compétences. C'est le sens usuel dans lequel est pris le mot expérience et c'est celui qui a fourni le point de départ de cette analyse.

Ces deux aspects peuvent être confondus dans le langage courant et le terme d'expérience peut se référer à l'un ou à l'autre ou à une combinaison des deux. Le sens originel désignait les capacités acquises au cours de la vie active. Par une métonymie peu surprenante, le terme d'expérience a pris le sens de « durée de présence dans la vie active » et on dira ainsi : j'ai trois ans d'expérience pour dire que je suis

Tableau 2

Diplômes et distribution des compétences

Recouvrement		Variance pour un diplôme donné	
		Forte	*Faible*
Recouvrement partiel avec la distribution des individus ayant un diplôme inférieur	*non*	Cas n° 1	Cas n° 2
	oui	Cas n° 3	Cas n° 4

actif depuis trois ans, alors que cette durée d'activité ne fournit que des indications très faibles sur l'expérience réelle qui a pu être acquise. Dans les modèles macro-économiques de capital humain, la durée d'activité est considérée comme une approximation de l'expérience. Cette simplification est acceptable parce qu'il s'agit d'analyse macro-économique et uniquement pour cette raison. Mais les analyses micro-économiques ont d'autres exigences. Cette métonymie a probablement contribué à l'extension du sens du mot expérience en englobant les deux aspects du temps d'activité, l'aspect « révélateur de compétences » et l'aspect « acquisition de compétences ».

Par ailleurs comme l'expérience réelle est le résultat de la réflexion de l'individu sur son travail, se pose la question des signaux susceptibles de faire connaître à un employeur les véritables apports de ce temps de travail pour un individu donné. D'où les interrogations, dans les processus de recrutement, sur ce que le candidat a retiré de tel stage, de tel emploi temporaire, etc. Le jugement de l'individu sur ce qu'il a vécu est un élément du jugement qui est porté sur lui. Dans le cas de ceux qui ont une faible ancienneté dans la vie active, les effets de signalement de l'entreprise s'inscrivent sur une sorte d'échelle : le fait d'avoir travaillé un an signifie au minimum que l'individu aura découvert et intériorisé des conduites, des contraintes inhérentes à la vie de travail. Dans le cas contraire il n'aurait pas continué à travailler (on peut toujours trouver des exceptions...). Ce minimum n'est pas forcément le même pour tous ceux qui reçoivent la même information "un tel a travaillé pendant un an" ; c'est le problème du référentiel. Des précisions sur le travail fait et sur l'entreprise ajoutent des informations et permettent éventuellement de mieux cerner ce que pourraient être les apports de ce temps de travail accompli par cet individu dans ce contexte. Reste à réduire encore l'incertitude en essayant de situer l'individu dans la distribution de ceux qui ont une expérience (un temps de travail) analogue.

Les effets de signalement de l'expérience considérée seule peuvent donc être analysés avec la même méthode générale que les effets de signalement du diplôme considéré seul. Qu'en est-il de la combinaison des deux ?

Diplôme et expérience : la combinaison des effets de signalement

C'est l'imperfection de l'information qui donne un sens aux effets de signalement, c'est-à-dire aux signaux et indices susceptibles de réduire l'incertitude sur des caractéristiques des individus. Comment l'expérience peut-elle contribuer à réduire les divers types d'incertitude relatifs aux diplômes ?

L'expérience-acquisition d'abord, signifie que le temps passé au travail a fourni l'occasion d'apprendre ce qui ne l'a pas été au cours des études et, de ce fait, l'expérience peut suppléer les insuffisances du diplôme et l'employeur n'a plus à s'interroger sur celles-ci. L'expérience-révélation quant à elles permet de faire la preuve des qualités que le diplôme ne pouvait attester en raison de son incomplétude : il n'est pas un descriptif de la personnalité individuelle dans sa totalité.

Il s'ensuit que l'intérêt de l'expérience pour l'employeur variera de façon inversement proportionnelle à l'incertitude relative au diplôme. Plus l'incertitude est forte et plus l'expérience que possède le diplômé peut aider à la réduire : au bout d'un certain nombre d'années, le diplôme ne joue plus qu'un rôle mineur dans l'appréciation portée sur l'individu. On comprend donc que la multiplication des diplômes et des diplômés ait accru l'incertitude sur les diplômes pour une simple raison d'information imparfaite, et que les employeurs, en période de chômage et donc de choix plus large, aient réclamé de l'expérience afin de simplifier leurs procédés de sélection.

Mais le problème n'est que reporté puisque l'expérience ne se mesure pas à l'aide d'un critère unique, la durée passée au travail. Elle est propre à chaque individu et l'employeur qui examine une candidature doit se faire une opinion sur la signification réelle de l'expérience du candidat ; il est peu étonnant que le travail accompli dans l'entreprise elle-même puisse être jugé plus facilement, d'où le rôle du marché interne, des stages. Cette combinaison des effets de signalement entre les diplômes et l'expérience joue indépendamment du second aspect de l'expérience-acquisition, celui que nous avons appelé l'expérience-complément qui désigne le capital humain acquis dans le travail et qui ne pouvait pas être acquis autrement.

Les rôles de l'expérience

Nous sommes maintenant en mesure d'analyser les rôles que joue l'expérience sur le marché du travail. Quatre rôles peuvent être distingués.

L'expérience intégrative ou expérience première

Considérons d'abord l'expérience-acquisition au sens étroit de compétence-complément qui ne peut être acquise que par la pratique. L'expérience intégrative est celle que le jeune qui sort du système éducatif va acquérir au début de sa vie active.

La dimension sociale de cette expérience porte en particulier sur les aspects relatifs au comportement : régularité, ponctualité, capacité de travailler avec les autres. La dimension technique de l'expérience concerne l'adaptation à l'emploi *stricto sensu.* Ici l'expérience acquise permet d'améliorer la productivité pour arriver au niveau considéré comme normal par l'employeur. Celui-ci fixe une norme d'efficacité pour la tenue d'un emploi donné. Pour atteindre cette norme, le salarié doit posséder un ensemble de compétences, techniques, relationnelles, etc. Par hypothèse, le jeune qui sort du système éducatif ne possède pas la totalité de ces compétences parce que le système éducatif ne peut pas les lui donner. Une expérience-complément est nécessaire. Le débutant ne peut pas atteindre la norme d'efficacité dans les jours qui suivent l'embauche. L'acquisition de cette expérience intégrative entraîne des coûts et si l'employeur ne veut embaucher que des « débutants ayant de l'expérience », cela signifie d'abord qu'il ne veut pas supporter ces coûts et qu'il ne peut pas les éviter en réduisant le salaire des débutants. Cette expérience intégrative est indispensable même si l'entreprise et l'emploi ne présentent aucune spécificité au sens de BECKER.

Cette première forme d'expérience est-elle transférable d'une entreprise à l'autre ? Cela dépend naturellement du degré de spécificité de l'organisation du travail dans l'entreprise où l'expérience a été acquise et dans celle où l'individu voudrait aller. Un fort degré de spécificité dans l'entreprise où l'expérience est acquise réduit la transférabilité de celle-ci. De même un fort degré de spécificité dans l'entreprise où l'on souhaite aller réduit l'utilité de l'expérience acquise ailleurs. De sorte qu'il est possible de trouver des entreprises qui préfèrent embaucher des débutants justement parce qu'ils n'ont pas d'expérience, c'est-à-dire parce qu'ils n'ont pas les savoirs qu'il faudrait leur faire oublier afin qu'ils apprennent ceux qui sont propres à l'entreprise qui les embauche.

La période d'expérience intégrative peut permettre aussi d'acquérir des connaissances qui auraient pu être données par le système éducatif : c'est l'aspect expérience-substitut. Il n'est probablement pas le plus important.

Mais l'expérience intégrative peut avoir un autre sens qui se rattache à l'idée de signal et d'expérience-révélation et qui découle de la métonymie notée plus haut. En demandant une expérience minimale au débutant, l'employeur peut vouloir réduire l'aléa du recrutement, c'est-à-dire vouloir être sûr que celui qu'il recrute atteindra la norme d'efficacité après la période de mise en train. En parlant d'expérience l'employeur ne réclame pas une compétence supplémentaire qui ne pourrait être acquise que par la pratique, mais il cherche à s'appuyer sur un temps de vie active suffisamment long et suffisamment riche en indices pour que la véritable compétence du candidat puisse être cernée avec une probabilité satisfaisante. Il en est ainsi parce que le diplôme à lui seul ne permet pas de réduire suffisamment l'aléa.

Les deux aspects du terme d'expérience se combinent éventuellement : l'expérience-révélation ou probation et l'expérience-acquisition de compétence peuvent être présentes dans cette expérience intégrative.

L'expérience améliorative

Le second rôle de l'expérience peut être d'améliorer la productivité au-dessus de la norme fixée par l'employeur. Cette amélioration peut être une cause de l'augmentation du salaire à l'ancienneté. Comme toujours il est possible de distinguer la dimension sociale et la dimension technique de cette expérience mais probablement ici la dimension technique sera la plus importante. Le salarié expérimenté peut avoir un avantage comparatif par rapport à celui qui atteint simplement la norme, mais tout dépend de la différence de salaire.

Le graphique 1 suivant montre comment s'articulent ces deux premiers rôles de l'expérience.

Par hypothèse, la productivité augmente avec l'expérience jusqu'à un plafond atteint en B. La norme minimale de productivité (ou seuil économique fixé par l'employeur) est OX qui peut être atteint par un débutant lorsqu'il possède l'expérience OA. La productivité OX' est celle du débutant sans expérience. OA est donc l'expérience intégrative. AB représente l'expérience qui permet d'améliorer la productivité au-dessus de la norme. AB correspond donc à l'expérience améliorative. Là encore nous restons dans le cadre de l'expérience-acquisition dans sa version étroite d'expérience-substitut, ensemble de connaissances qui ne peuvent être acquises que par la pratique.

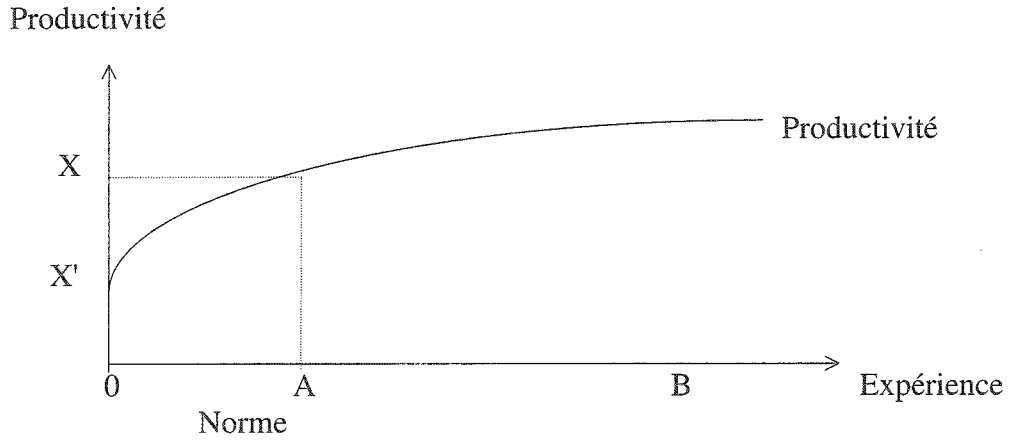
L'expérience, fondement d'une hiérarchie de positions et de salaires

Ici, nous retrouvons la distinction entre les emplois ouverts aux débutants ou non. L'idée de base est que dans un métier, il y a plusieurs niveaux identifiables de compétence (du P1 à l'OHQ) et que le passage d'un niveau à l'autre dépend d'une acquisition de compétence au cours de la vie de travail et des compétences révélées pendant ce même temps.

La compétence acquise n'est pas le résultat d'un processus automatique, identique pour tous, mais le résultat de la combinaison de qualités personnelles et d'efforts. La reconnaissance de cette compétence supplémentaire peut dépendre de l'employeur selon

Graphique 1

Expérience intégrative et améliorative, et productivité



des modalités diverses. Cette reconnaissance permet l'accès à des emplois qui ne sont pas ouverts aux débutants. L'accès résulte d'une concurrence entre les individus, concurrence fondée sur la qualité présumée des candidats, qualité qui résulte de l'expérience réellement acquise par chacun et des compétences révélées dans les emplois précédents. L'identification de ces compétences et leur reconnaissance par l'employeur peut évidemment faire l'objet de négociations collectives.

L'expérience, support d'une concurrence intergénérationnelle

Le dernier rôle que peut jouer l'expérience est de permettre une concurrence entre des actifs de générations différentes et possédant des diplômes différents. Les deux sens du terme expérience sont ici étroitement combinés.

Le rôle du diplôme pour l'accès à l'emploi au début de la vie active est bien connu : le diplôme est le plus souvent une condition nécessaire mais évidemment pas suffisante. Pour tous les emplois qualifiés il existe un diplôme minimal en dessous duquel l'accès en début de carrière est très rare, voire inexistant. Ceux qui ont un diplôme inférieur à ce minimum peuvent espérer accéder à cet emploi par une ou plusieurs promotions au terme d'un délai plus ou moins long. Il n'y a pas de raison de penser que les exigences des employeurs sont systématiquement plus faibles pour les promus que pour ceux qui accèdent à l'emploi en début de carrière. Par conséquent, de deux choses l'une : ou bien les promus avaient, dès leur entrée dans la vie active, les compétences pour l'emploi auquel ils accèdent et il faut alors expliquer pourquoi aucun d'entre eux n'a réussi à obtenir cet emploi. Ou bien les promus n'avaient pas ces compétences au départ, ils ont donc réussi à les acquérir ou à les révéler autrement que par le diplôme. Leur temps d'activité a donc été le support de cette acquisition ou de cette révélation.

Les deux sens du terme expérience sont bien présents :

– l'expérience-acquisition, soit dans sa version forte (l'expérience peut se substituer à toute la formation initiale), soit dans sa version faible (la substitution n'est que partielle) ;

– l'expérience-révélation puisque le temps d'activité a permis de révéler des qualités personnelles que le diplôme initial n'avait pas filtrées.

Quelle est l'ampleur de cette concurrence intergénérationnelle ? Raisonnons à partir d'un exemple simplifié :

– la population active est stationnaire et la structure des diplômes est stable ;

– il n'y a que deux catégories, les « diplômés » (20 % de chaque cohorte) et les « non-diplômés » (80 % de chaque cohorte) ;

– il existe des emplois qualifiés qui exigent (a) des compétences cognitives que donne le diplôme mais qui peuvent éventuellement être acquises par la pratique et (b) des compétences « personnelles » innées ou acquises avant l'entrée dans la vie active.

Il faut maintenant faire des hypothèses sur la répartition des compétences personnelles dans la population active. Deux cas sont distingués, selon que ces compétences sont plus ou moins filtrées par le diplôme.

Dans le premier cas, les compétences personnelles sont relativement rares et bien filtrées par le

diplôme ; admettons que 80 % des diplômés possèdent ces compétences alors que 8 % seulement des non-diplômés les possèdent. Compte tenu des proportions de diplômés et de non diplômés dans la cohorte (et donc dans la population active, étant donnée l'hypothèse de stationnarité), nous avons donc 0,2 x 0,8 = 0,16 et 0,8 x 0,08 = 0,064, soit au total 22,4 % de la cohorte qui possèdent ces compétences personnelles. En raison de la stationnarité, cela signifie que chaque année il y aura 16 % de la cohorte entrant sur le marché du travail avec à la fois les compétences cognitives données par le diplôme et les compétences personnelles requises par les emplois qualifiés, plus 6,4 % d'une cohorte plus ancienne ayant les compétences personnelles et l'ancienneté minimale pour avoir, éventuellement, acquis l'expérience donnant les compétences cognitives. Comme les compétences personnelles sont rares parmi les non diplômés, il paraît logique de supposer que ceux qui les ont s'en rendent compte et s'efforcent d'acquérir grâce à leur parcours professionnel, les compétences cognitives requises par les emplois qualifiés.

La suite de l'histoire dépend de la structure des emplois. Si les emplois qualifiés forment un peu moins du quart du total des emplois (et si le chômage est faible), la quasi-totalité des individus compétents aura accès aux emplois qualifiés. Si la proportion des emplois qualifiés est plus faible, par exemple 18 %, la concurrence intergénérationnelle se présente de manière totalement différente car il y aura chaque année des individus compétents qui n'accéderont pas à ces emplois qualifiés, qu'ils aient ou non le diplôme, et qui s'ajouteront éventuellement aux candidats potentiels des années suivantes. Il faut ajouter que dans une situation de ce type, les non diplômés ont plus de difficultés que les diplômés pour faire reconnaître leurs compétences, à la fois personnelles et cognitives, puisqu'ils ne disposent pas d'indices acceptés par les employeurs : d'où le rôle des marchés internes qui donnent la possibilité d'identifier les deux sortes de compétences.

Dans le second cas, le diplôme filtre les qualités personnelles comme dans le cas précédent (80 % des diplômés ont ces qualités) mais ces qualités sont répandues de sorte que 40 % des non-diplômés les possèdent, soit 0,2 x 0,8 = 0,16 plus 0,8 x 0,4 = 0,32, soit au total 48 % de la cohorte. L'ampleur de la concurrence intergénérationnelle va dépendre de la proportion des non-diplômés qui pourront acquérir les compétences cognitives grâce à leur parcours professionnel, et de la proportion d'emplois qualifiés. Il est probable que dans ce second cas la proportion d'individus compétents qui n'ont pas réussi à accéder aux emplois qualifiés sera plus importante que dans le cas précédent.

L'ampleur de la concurrence intergénérationnelle dépend donc d'un ensemble de variables, la distribution des diplômes, leur rôle de filtre, la probabilité d'acquérir les compétences cognitives par la pratique et naturellement la demande de travail qualifié. Le rôle de cette concurrence est certain mais il n'est possible de préciser son ampleur que si les valeurs des variables qui la déterminent peuvent être mesurées avec une assez bonne approximation.

L'évolution des rôles de l'expérience

Les vingt dernières années sont caractérisées par la conjonction de trois phénomènes : l'élévation quasi continue du chômage, le développement du système éducatif et la transformation de l'organisation du travail et du contenu des emplois. Ces trois phénomènes, surtout les deux derniers, agissent en interaction. Mais pour la clarté de l'exposé il convient de les présenter successivement.

La situation du marché du travail

Jusqu'à ces derniers temps, la situation du marché du travail était caractérisée par un chômage élevé, par une faible croissance de l'emploi sur longue période et par des réallocations massives du travail entre secteurs et professions. Quelles sont les conséquences sur les rôles de l'expérience ?

Une première conséquence découle du mécanisme de l'offre et de la demande. Puisque l'offre de travail excède la demande, le prix du travail tend à baisser. Mais comme l'élasticité-prix de la demande de travail est faible, le volume de l'emploi n'augmentera guère. Par ailleurs, dans une économie où les ajustements directs par les salaires sont limités, d'autres ajustements prennent de l'importance et notamment l'ajustement qualitatif par élévation des normes de recrutement. Très concrètement, les employeurs ne veulent plus supporter le coût de l'acquisition de l'expérience intégrative puisque la situation du marché du travail leur donne la possibilité de trouver des candidats qui ont déjà acquis cette expérience. Cela peut même aller plus loin : certains employeurs peuvent élever la norme économique d'efficacité qu'ils utilisaient jusque-là, ce qui revient à accroître leurs exigences relatives à l'expérience intégrative. Le point A sur le graphique 1 se déplace vers la droite et si l'intervalle d'accroissement de la productivité n'est pas modifié, cela revient à dire que la part laissée à l'expérience améliorative diminue. Cela peut conduire à la situation paradoxale où le chômage provoque une élévation des normes de recrutement qui peut être telle que les employeurs éprouvent des difficultés croissantes à trouver la main d'œuvre qu'ils désirent.

Un second mécanisme est davantage lié à la faible croissance de l'emploi et aux efforts des entreprises

pour limiter les embauches sur contrat à durée indéterminée. Le développement des contrats à durée déterminée (CDD) et de l'intérim permet aux entreprises de maintenir au plus bas niveau possible leur effectif permanent. Cette politique est rendue possible par le chômage. Dès lors une partie des débutants peut acquérir l'expérience intégrative *via* ces formes particulières d'emploi. Cela prend du temps puisque les périodes d'emploi et de chômage se succèdent mais cela permet de résoudre la contradiction notée au début de cet article : si les employeurs exigent de l'expérience acquise avant l'embauche, comment cette expérience pourra-t-elle être constituée ?

Les deux mécanismes se conjuguent : en élevant les normes de recrutement, les employeurs réduisent leurs chances de trouver des candidats répondant à leurs exigences, ce qui les conduit à réduire les risques en recrutant des CDD.

Le second mécanisme, par ailleurs, compense en partie la baisse de la mobilité inter-entreprises, baisse due au chômage. Le mécanisme de « transformation de la main-d'œuvre » *via* les « entreprises introductrices de main-d'œuvre » (VANEECLOO, 1982), perd de son importance, et cela d'autant plus que les secteurs qui recrutaient des débutants dans des emplois peu qualifiés sont en déclin. Le développement des CDD et de l'intérim donne à toutes les entreprises une fonction d'introductrices de main-d'œuvre alors que, dans le schéma initial, ce rôle était réservé à certaines d'entre elles.

En définitive, lorsque les employeurs disaient qu'ils ne recrutaient pas de débutants parce que ceux-ci manquaient d'expérience, la phrase aurait dû être complétée en ajoutant que le marché du travail leur permettaient de satisfaire leurs besoins de main d'œuvre avec des travailleurs ayant cette expérience. La reprise de la croissance devrait réduire l'importance de ces effets.

Le développement de la formation initiale

Ce développement se traduit par quatre phénomènes : une élévation du niveau minimum de diplôme, la déformation de la structure des diplômes avec une augmentation de la part des diplômes moyens et supérieurs, la création de diplômes intermédiaires qui font passer d'une structure discontinue à une structure continue (VINCENS, 1987) et enfin la professionnalisation croissante des formations. Ces phénomènes ont un impact direct sur le rôle de l'expérience comme mode alternatif d'acquisition de compétences et donc sur la concurrence intergénérationnelle.

L'augmentation de la part des diplômes moyens et supérieurs, associée à la professionnalisation, a des effets sur la structure des accès aux emplois qualifiés, accès direct en début de carrière et accès par promotion. Reprenons le modèle esquissé plus haut en levant l'hypothèse de stabilité de la structure des diplômes. Nous supposons maintenant que la part des diplômés augmente plus vite que les emplois qualifiés. En gardant les autres hypothèses sur les compétences cognitives et personnelles (et donc sur le rôle de filtre du diplôme), dans le cas où ces compétences personnelles sont assez largement répandues dans la population, il s'ensuit que la part des diplômés débutants va s'accroître dans l'ensemble des accès aux emplois qualifiés. La part des promotions doit donc diminuer, même si le nombre absolu de ces promotions augmente en raison de la forte croissance des emplois qualifiés.

Le passage d'une structure discontinue de diplômes à une structure continue signifie que l'écart entre deux diplômes contigus se réduit (écart exprimé en nombre d'années d'études par exemple) : c'est particulièrement net dans l'enseignement supérieur où il existe une continuité entre Bac + 2 et Bac + 5. Cette continuité est renforcée par les différences de qualité et de notoriété entre formations ayant la même durée théorique d'études. L'effet de cette continuité croissante est de réduire le temps nécessaire pour acquérir éventuellement les compétences cognitives qui différencient deux diplômes contigus ; de plus, cette proximité suggère que les compétences personnelles sont probablement distribuées de manière voisine parmi les jeunes qui suivent ces deux formations. En conséquence l'élévation de l'éducation initiale associée à la continuité, augmente les possibilités d'acquérir une compétence donnée par la combinaison d'un diplôme peu inférieur à celui qui permet l'accès direct, et d'une expérience. Cela renforcerait la concurrence intergénérationnelle en la focalisant sur des diplômes voisins.

Les trajectoires promotionnelles tendraient à se raccourcir : le titulaire d'un diplôme inférieur au baccalauréat verrait se réduire la probabilité de devenir cadre par une série de promotions. En revanche, la probabilité d'une promotion au statut de cadre pour les titulaires d'un diplôme Bac+ 2 pourrait se maintenir malgré l'accroissement très considérable de la proportion de diplômés à Bac+ 4 ou Bac+ 5.

Les deux effets qui viennent d'être décrits se conjuguent probablement et composent une nouvelle dynamique de l'accès aux emplois avec un raccourcissement des trajectoires professionnelles, un rôle croissant des diplômes pour l'accès en début de carrière mais aussi pour les possibilités de promotion. Il est possible aussi que la multiplication des diplômes moyens et supérieurs donnant accès directement à des emplois qualifiés, entraîne un besoin accru d'expérience intégratrice, conséquence immédiate de l'augmentation des accès en début de carrière.

L'évolution des emplois et de l'organisation du travail

Nous assistons, avec ce troisième facteur, à une évolution polymorphe dont les conséquences sur les divers types d'expérience sont souvent contradictoires.

La réduction du rôle de l'expérience

Deux tendances peuvent être relevées. En premier lieu, l'évolution des techniques et des problèmes à traiter dans le cadre du travail rendrait, selon certains, plus nécessaire la maîtrise d'outils intellectuels qui ne peuvent être donnés que par une formation explicite. Rien ne remplacerait une bonne formation de base, ce qui aurait des conséquences sur deux types d'expérience : l'expérience comme substitut de la formation initiale perdrait de son importance, il ne serait plus possible d'acquérir certaines compétences par l'un ou l'autre des deux modes d'acquisition, la formation explicite l'emporterait. Cela viendrait justifier le développement du système éducatif et serait le fondement d'une préférence pour les diplômés. Le rôle de filtre joué par le système éducatif viendrait renforcer ce phénomène. En effet, quand la quasi-totalité de chaque classe d'âge séjourne assez longtemps dans le système éducatif, celui-ci joue plus que jamais un rôle de filtre, mais les critères de sélection changent : la durée des études n'est plus le critère majeur, la notoriété de la formation prend plus d'importance.

La tendance à poursuivre des études en cas de réussite scolaire est forte, surtout dans les pays où le coût direct de l'enseignement est faible et où le coût d'opportunité est faible aussi en raison du chômage. Par conséquent, dans l'ensemble, la distribution des réussites scolaires reflète de mieux en mieux la distribution des capacités à se former et à réussir dans la vie professionnelle. Ce n'était pas le cas lorsque la majorité des jeunes entrait dans la vie active à l'issue du cycle primaire. Cela revient à dire que la réduction des promotions, c'est-à-dire de l'acquisition des compétences par l'expérience, tient en partie à la diminution du nombre de promouvables, à savoir d'individus capables d'apprendre par la pratique.

Mais ce mécanisme aurait aussi des conséquences sur l'expérience comme fondement des filières hiérarchisées d'emplois et de salaires. Nous avons noté que les emplois qui ne sont pas ouverts aux débutants supposent l'acquisition d'une expérience. Dans quelques cas cette fermeture aux débutants pouvait résulter de l'absence d'une formation explicite appropriée et le développement du système éducatif a pu changer la situation. Dans d'autres cas, ceux qui nous intéressent ici, l'évolution des contenus d'emplois a pu jouer le rôle essentiel en rendant nécessaires les compétences difficiles à acquérir par l'expérience. Les filières d'emplois où, à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie, l'accès n'est pas possible pour les débutants, ne disparaissent pas. Elles sont plutôt coupées, raccourcies, les nouveaux points d'entrée exigeant des niveaux supérieurs de formation explicite. Nous retrouvons ici les effets dûs à l'élévation de l'éducation.

La seconde tendance, qui peut affecter cette fois tous les types d'expérience, découle de la vitesse des changements techniques et organisationnels. Cette vitesse se serait accrue. Or, par définition, l'expérience n'est acquise que par une longue pratique. De sorte que la fréquence plus élevée des changements contrarierait l'acquisition d'expérience d'une part et la rendrait en partie obsolète d'autre part. Le même problème se pose pour la formation explicite où l'on insiste sur l'acquisition des méthodes et des outils de réflexion plutôt que sur les connaissances *stricto sensu*, jugées trop éphémères.

L'expérience améliorative serait peut-être la plus touchée puisque, dans le schéma usuel, elle s'acquiert grâce à la répétition de situations qui présentent de petites différences. Mais l'expérience intégrative pourrait également être affectée : il serait plus difficile d'acquérir de l'expérience, c'est-à-dire de comprendre ce que le milieu attend de l'individu et comment réagir devant les modifications de la situation de travail, lorsque les changements seraient trop fréquents.

L'importance croissante du rôle de l'expérience

Mais une tendance opposée peut être décrite avec des arguments non négligeables. La tendance serait au contraire au renforcement des rôles de l'expérience mais sous des formes différentes, ce qui rendrait indispensable la réflexion sur les modes d'acquisition de cette expérience nouveau style.

L'argument de base est que beaucoup de situations de travail deviendraient plus complexes en raison de la quantité et de la variété des éléments qui interviennent. Cette complexité ne peut être apprise, maîtrisée, en dehors du travail lui-même. Ces changements fréquents ne font qu'accroître cette complexité en obligeant à chercher en quoi la situation nouvelle diffère de la précédente. Non seulement la formation explicite doit être plus élevée mais cela ne se fait pas au détriment de l'expérience.

Les nouvelles technologies, elles-mêmes, serviraient de support à ce renouvellement de l'expérience. Selon le titre d'un article du Monde (18 juin 1997) *"l'ordinateur [serait le] vecteur de la tradition orale"*. Pour l'auteur, Pierre LEVY *"l'informatique consacre le grand retour de l'oral dans la transmission des savoir-faire"*.

Mais cela veut dire aussi que cette expérience exige plus que jamais la participation de celui qui veut l'acquérir. Elle est de moins en moins un produit-joint du travail – si elle l'a été –. De plus, c'est une expérience de l'adaptation, de l'aptitude au changement plutôt que la découverte progressive d'un savoir-faire immuable détenu par les travailleurs plus anciens. L'expérience intégrative et l'expérience améliorative prendraient plus d'importance.

Le graphique 2 schématise l'évolution qui est peut-être en train de se produire. La courbe 1 représente l'accroissement moyen de la productivité d'un individu doté d'un diplôme donné, dans un emploi, en fonction de son expérience. Elle correspond à la situation "ancienne" avant que les nouvelles tendances se manifestent. La courbe 2 représente le même accroissement moyen, pour le même diplôme dans un emploi apparemment le même mais en réalité différent du fait de l'évolution technique. La productivité du débutant est plus basse qu'avant et la plage d'accroissement de la productivité est plus étendue.

La norme économique sur la première courbe était OX. Elle est supposée inchangée malgré l'évolution technique. Mais la productivité de départ OX'' est plus faible et la norme n'est atteinte qu'avec une expérience plus élevée OA_2 au lieu de OA_1. Le coût d'acquisition de l'expérience intégrative a augmenté.

Les employeurs auraient une raison supplémentaire de dire qu'ils n'embauchent pas de débutants parce qu'ils n'ont pas d'expérience. Il n'en serait autrement que si le coût d'acquisition de cette expérience intégrative était supporté par l'individu ou par l'Etat et c'est probablement ce qui se passe en partie.

Le référentiel est plus ou moins incomplet : aucun ne peut prétendre à l'absolue complétude, à la capacité de capter la totalité de la personnalité humaine pour la modeler par la formation. Mais il y a clairement une large possibilité de jeu entre les formations surtout préoccupées de donner des savoirs et celles qui y ajoutent des éléments de comportement social. Les référentiels de formation jouent donc, en tant que tels, un rôle de signalement, de différenciation, voire de hiérarchisation.

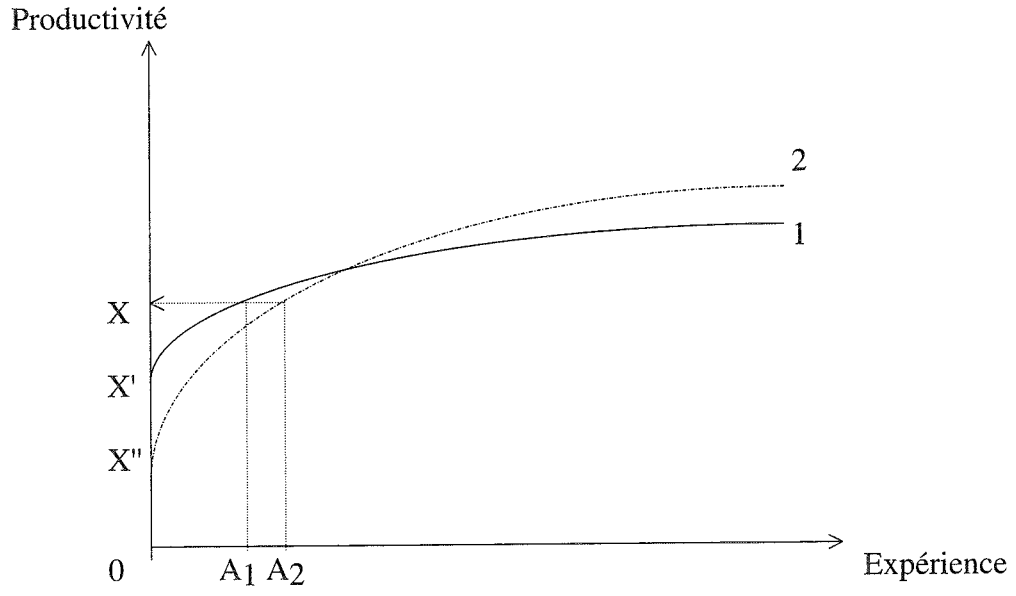
*
* *

L'expérience est une source de compétence pour l'individu et elle résulte de la transformation de cet individu par son travail, transformation qui n'est pas subie ou donnée mais qui résulte de l'aptitude à tirer parti des conditions dans lesquelles ce travail est effectué. Il y a toute raison pour que ce processus perdure, mais il est probable qu'il va être affecté par plusieurs phénomènes qui mériteraient une étude spéciale, tels que la formation continue, la gestion des compétences par les entreprises et le processus de certification des compétences.

La formation continue non diplômante (au sens où elle ne donne pas un des diplômes existant dans le système scolaire) est un moyen d'acquérir des compétences et la question qui se pose est de savoir si ce mode d'acquisition tend à se substituer dans de nombreux cas à l'expérience-substitut donnée par la

Graphique 2

Expérience, évolution technique, et productivité



pratique, notamment en diminuant le temps nécessaire pour cette acquisition. Les nouvelles technologies de l'information offrent de bons exemples en ce domaine. L'expérience-substitut verrait donc son rôle décroître et la concurrence intergénérationnelle serait de plus en plus liée à la formation, initiale et continue. Les autres rôles de l'expérience, surtout l'expérience améliorative et l'expérience comme fondement d'une hiérarchie de positions dans l'emploi, seraient également touchés.

Le mouvement de gestion des compétences dans l'entreprise tend à atténuer le caractère individuel de l'acquisition de compétence par l'expérience et renforce sa dimension collective. En même temps, il donne plus de poids à l'acquisition des compétences jugées nécessaires par les entreprises et combine les compétences qui auraient pu être acquises par la pratique et celles qui exigeaient une formation explicite.

La tendance à la certification des compétences prend, elle aussi, des formes diverses depuis l'attribution de tout ou partie de diplômes par reconnaissance des acquis professionnels, jusqu'au système britannique des NVQ (*National Vocational Qualification*) ; en quoi cela affecte-t-il l'expérience ? Deux pistes de recherches peuvent être indiquées :

– la première est que la reconnaissance, la certification, suppose un référentiel de compétences et par conséquent, ceux qui veulent faire certifier la compétence acquise par l'expérience, doivent s'assurer de la conformité de leurs acquis avec les termes du référentiel. C'est un facteur d'homogénéisation de l'expérience ;

– la seconde est que la certification rend moins coûteuse l'identification des compétences. Si ces compétences sont acquises par l'expérience, cela devrait aider à la prise en compte de l'expérience pour les recrutements et les promotions.

L'acquisition et la valorisation de l'expérience individuelle sont liées aux particularités du marché du travail. Dans un marché interne, l'acquisition d'expérience est le support des carrières et se combine de plus en plus avec la formation permanente explicite. Dans un marché « professionnalisé », l'expérience individuelle aura sans doute besoin d'être certifiée par les organismes qui gèrent la professionnalité de ce marché : sans cela chaque entreprise retrouverait une marge d'appréciation qui irait à l'encontre des objectifs visés par le marché professionnel.

L'acquisition d'expérience est inhérente à l'activité humaine, mais obéit à des processus multiformes de transformation de l'individu au travail(2). Pour cette raison, elle demeure un élément important de la compétence des individus, mais ses rôles sont probablement en train de changer.

2. Pour une approche ergonomique du problème, voir GOUDART et WEILL-FASSINA (1999).

Bibliographie

ARROW K., «The Economics Implications of Learning by Doing», *Review of Economic Studies 29*, 1962, p. 155-173.

BEDUWE C., CAHUZAC E., «Première expérience professionnelle avant le diplôme. Quelle insertion pour les étudiants de second cycle universitaire ? » *Formation Emploi* n° 58, 1997.

BEDUWE C., ESPINASSE J.M., «Production de diplômes et diffusion de compétence», *Cahier du Lirhe*, n° 1, sept. 1995. pp. 1-159.

BEDUWE C. (étude coordonnée par) «L'expérience professionnelle des débutants», *Les Cahiers du LIRHE* n° 5 Juin 1999.

BERET P., DAUNE RICHARD A.-M., DUPRAY A., VERDIER E., *Valorisation de l'investissement formation sur les marchés du travail français et allemand : distinction entre valeur productive et valeur de signalement*, Rapport pour le commissariat général au plan, LEST, Aix en Provence, 1997.

BLAUG M., «The empirical status of Human Capital Theory, a slightly jaundiced survey.» *Journal of Economic Litterature*, september 1976.

CEREQ, *L'institution d'une logique compétence dans l'industrie pharmaceutique*, Série Documents n° 140, Novembre 1998.

CHARRAUD A.-M., BOUDER A., KIRSCH J.-L., «Le titre, la compétence, l'emploi : normes et usages de la certification». Cereq BREF n° 114, Novembre 1995.

FAYOL H., *Administration industrielle et générale*, Dunod, Paris, 1916.

GAUDART C. et WEILL-FASSINA A., « L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : une approche ergonomique ». *Formation Emploi*, n° 67, juillet-septembre 1999.

GINZBERG H., *The Manpower Connection. Education and work*, Harvard University Press., 1976, pp. 38-44.

LENE A., «La production d'adaptabilité : stratégies d'entreprise et compétences transversales» In Stankiewicz ed., *Travail, compétences et adaptabilité*, L'Harmattan, 1998, pp. 1-234.

LEVY-GARBOUA L., «Formation sur le tas et rendements de l'expérience : un modèle de diffusion du savoir», *Economie et prévision*, n° 116, 1994-5, p. 79-88.

MALLET L., *Les modalités d'accès aux emplois*, Bibliothèque du CEREQ, n° 7, Documentation Française 1974.

MALLET L., PLASSARD J.-M., *Nature et rôle de l'expérience professionnelle comme composante de la qualification*, CEJEE Toulouse, avril 1981.

MALLET L., VERNIERES M., «L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main d'œuvre» *Travail et emploi*, n° 9, juillet-sept. 1981, pp. 65-74.

PLASSARD J.-M., *Discrimination sur le marché du travail et information imparfaite*, Editions du CNRS, Centre Régional de Publications de Toulouse 1987, pp. 1-263.

RIBAUT C., *Dictionnaire de la langue française d'après les dictionnaires de l'Académie*, Ledentu, libraire, Paris, 1840.

VANEECLOO N., *Théorie de la transformation de la main d'œuvre*, Economica, 1982, pp. 1-304.

VERDIER E., «Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années quatre-vingt» Formation Emploi n° 50, pp. 19-40, 1995.

VERNIERES M., *Formation emploi, enjeu économique et social*, Edition Cujas, 1993, Paris.

VINCENS J., «Les formations élitistes et l'évolution de l'enseignement supérieur». *Formation Emploi* n° 18, Avril-Juin 1987, pp. 129-141.