

# Expérience professionnelle

## L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation

par Benoît Grasser et José Rose

*Sous certaines conditions, le travail en entreprise peut produire de l'expérience professionnelle. Une expérience difficile à définir car elle comporte de multiples facettes : elle est à la fois expérience du travail et expérience de l'emploi. Benoît Grasser et José Rose posent les premiers jalons d'une analyse de l'acquisition de l'expérience professionnelle, en insistant sur les relations entre l'expérience et la formation.*

Si l'expérience professionnelle constitue aujourd'hui un référent important de la recherche et de l'action, elle n'en constitue pas pour autant une notion stabilisée. C'est du moins le constat que nous avons fait en réalisant une recherche pour le compte du ministère de l'Éducation nationale (Grasser et *alii*, 1998)<sup>1</sup>. D'un usage très fréquent et d'une apparente unicité, l'expérience est utilisée, selon les circonstances, dans des acceptions variées. Cette polysémie a plusieurs origines. D'abord, l'expérience est définie « par défaut », comme « tout ce qui se passe » dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation. Ensuite, elle met en jeu la question de la formation des connaissances dans ce qu'elle a de plus « mystérieux », impliquant des dimensions subjectives et tacites, intuitives et empiriques. Enfin, l'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. En première approche, on peut estimer que l'expérience est composée de trois types d'éléments. Elle comporte des éléments « cognitifs », des savoirs et des savoir-faire produits dans l'activité de travail, dans les parcours d'insertion et de mobilité qui construisent progressivement la compétence des individus. Elle comprend également des éléments « économiques », comme l'intégration de contraintes de coût et d'économie de temps (notamment les

cadences de travail). En effet, la capacité à tenir un poste de travail ne peut être définie uniquement d'un point de vue technique et l'intégration de ces contraintes ne peut se faire dans un lieu extérieur à l'entreprise. Enfin, elle possède des éléments de « socialisation » au monde du travail, tels l'apprentissage du milieu de travail, l'acquisition des règles qui structurent le rapport à la hiérarchie et à l'organisation du travail (ponctualité, respect des consignes, etc.). L'employeur étant alors assuré, du fait de l'expérience acquise par l'individu, que celui-ci est prêt à s'inscrire dans le cadre social de

**Benoît Grasser** est maître de conférences en gestion à l'Institut universitaire de technologie d'Épinal. Ses travaux portent sur l'analyse de l'apprentissage organisationnel, son articulation avec le travail et les performances productives des firmes.

**José Rose** est professeur de sociologie à l'université Nancy 2. Économiste de formation, il est directeur du Centre associé régional de Lorraine du CEREQ. Ses travaux portent sur l'accès des jeunes à l'emploi, les transformations de l'emploi et du travail et le rôle des politiques publiques et d'entreprises. Il a publié en 1998, *Les jeunes face à l'emploi*, Desclée de Brouwer.

Tous deux sont membres du Groupe de recherche sur l'éducation et l'emploi (GREE, CNRS, université Nancy 2)

<sup>1</sup> L'article reprend essentiellement les idées développées dans le premier chapitre de ce rapport.

la production et possède un degré suffisant de socialisation professionnelle.

Ces éléments concernent donc les individus, mais aussi les organisations puisque l'expérience est à la fois un élément constitutif de la personne et un élément de la performance productive de l'entreprise. Chacun de ces éléments s'inscrit dans un contexte qui influence directement le contenu de l'expérience professionnelle. Celle-ci dépend ainsi de l'état des techniques (plus ou moins générateur et utilisateur d'expérience), du système éducatif (un niveau de formation initiale étant plus ou moins propice à la construction de l'expérience), des pratiques des entreprises (plus ou moins orientées vers la production et l'usage de l'expérience professionnelle), des conditions de travail (plus ou moins qualifiantes) et du marché du travail (plus ou moins marqué par la stabilité de la main-d'œuvre).

De plus, l'expérience est à la fois celle du travail et celle de l'emploi. Certes, l'expérience professionnelle est d'abord celle du travail productif, celle d'un travail singulier fait de rapports aux objets (exigeant et produisant des savoirs techniques, comportementaux et pratiques) et aux autres salariés (supposant une place particulière dans un collectif de travail fait de rapports hiérarchiques et de coopération), celle d'un travail réalisé dans une entreprise particulière (ayant son propre système d'organisation du travail et de gestion de la main-d'œuvre). Mais l'expérience est aussi celle de l'emploi, celle de la condition salariale, d'une profession particulière, d'un statut et d'une trajectoire professionnelle.

L'expérience constitue donc l'une des clés de compréhension des rapports d'emploi et de formation et renvoie à des enjeux actuels aussi bien théoriques que sociaux. Délaissant la question de l'usage productif de l'expérience dans l'entreprise<sup>2</sup>, on examinera le problème de l'acquisition de l'expérience professionnelle. Après avoir montré en quoi l'expérience peut constituer une forme particulière d'acquisition de compétences et de savoirs, on présentera les liens diversifiés de l'expérience avec la formation et l'on examinera les divers moments de son acquisition. Il s'agit d'un texte avant tout programmatique, destiné à fournir quelques points de repère pour une réflexion qui ne manquera pas d'être développée par d'autres. Ainsi, les lectures mobilisées ici, principalement celles d'économistes, ne constituent en aucun cas une

<sup>2</sup> C'est l'objet d'un article à venir intitulé « Usage de l'expérience professionnelle et performance productive ».

revue des publications sur l'expérience professionnelle, mais seulement des points d'appui pour étayer une construction en cours. De même, la réflexion est avant tout notionnelle et devrait être poursuivie par des travaux empiriques susceptibles d'étoffer et de conforter les hypothèses avancées ici.

## LES FORMES D'ACQUISITION DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE

Les compétences d'une personne recouvrent l'ensemble des qualités acquises au cours de sa vie et utilisables dans le travail<sup>3</sup>. Celles-ci s'acquièrent à la fois par la formation et par l'apprentissage en situation de travail. Nous faisons l'hypothèse que ces deux processus se distinguent nettement car l'intentionnalité n'est pas la même. Une formation, quel qu'en soit le type, est un processus conscient, délibéré, formalisé, construit. Il peut être plus ou moins proche du processus de production et de l'activité, mais il lui reste fondamentalement extérieur. En revanche, dans l'apprentissage en situation de travail (ce que l'on appelle parfois aussi la formation sur le tas, la formation informelle ou non formalisée), l'activité est *de facto* formatrice, « constructrice » de connaissance : elle contribue à la production des capacités individuelles. L'apprentissage est conçu ici dans une perspective voisine de celle proposée par Piaget (1970), pour qui la connaissance procède de l'action<sup>4</sup>. L'action est

<sup>3</sup> Ce n'est pas l'objet de reprendre ici l'abondant débat sur la compétence (voir, par exemple, l'article de Y. Lichtenberger « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation Emploi*, n° 67, 1999). Une conception élargie de la compétence est souhaitable. Elle englobe en effet aussi bien les qualités utilisées et utilisables de la personne (alors que souvent la compétence se limite aux qualités effectivement mises en œuvre dans l'entreprise), les qualités acquises durant la scolarité et durant la vie professionnelle (alors que souvent on leur associe respectivement les termes de qualification et de compétences), les qualités personnelles comme celles qui se révèlent dans un collectif de travail (alors que la compétence est souvent entendue comme la propriété intrinsèque des individus).

<sup>4</sup> « Nous sommes souvent incapables d'expliquer ce que nous connaissons. Nous nous sentons même un peu perdus quand nous tentons de l'expliquer ou bien nous en faisons des descriptions qui sont de toute évidence inadéquates. Habituellement notre savoir est tacite, implicite dans nos modèles d'action et dans notre compréhension des éléments avec lesquels nous traitons. Il semble raisonnable de dire ici que notre savoir est dans nos actes. » écrit Schön (1994, p. 76). L'auteur parle alors de dilemme entre rigueur et pertinence, entre la définition d'un savoir professionnel rigoureux et l'incertitude, la singularité, l'instabilité et le conflit qui caractérisent la pratique.

donc bien une source de production de connaissances, spécifique, complémentaire à la formation, mais non réductible à celle-ci. L'expérience professionnelle, comme acquis de la personne peut, quant à elle, être considérée comme une composante de la compétence. Elle s'acquiert donc elle aussi,

à la fois par l'apprentissage en situation de travail et par la formation formalisée. Le premier processus est essentiel car l'expérience exige l'action et se construit d'abord à partir de cette source singulière de savoir qu'est l'apprentissage. Mais le second joue également un rôle, qu'il s'agisse du détour effectué en situation de formation en cours d'activité ou, dans une moindre mesure, de la formation acquise antérieurement.

L'expérience pose donc la question de la relation entre formation et apprentissage en situation de travail. Cette relation est complexe : tantôt unilatérale, la situation de travail étant en elle-même productrice de compétences spécifiques, tantôt une relation de combinaison, certains dispositifs comme les contrats d'apprentissage ou l'alternance essayant de combiner les temps de formation et de travail productif, tantôt enfin une relation de substitution, l'apprentissage en situation de travail permettant d'acquérir des qualités équivalentes à celles acquises en situation de formation.

---

« L'expérience n'est pas acquise spontanément et toute situation vécue ne fait pas spontanément expérience »

---

capacité à tirer parti soi-même de ses expériences de travail) ou éventuellement accompagnée par un proche salarié : ce que Blaug appelle « *informal on the job training* » renvoie à des situations de travail discutées et encadrées, produisant progressivement de l'expérience.

Selon cette vision, toute action peut être génératrice de connaissances. Or, l'activité productive est bien le fait d'un collectif d'individus qui, certes, sont inscrits dans des relations hiérarchiques et dans un rapport au savoir socialement construit, mais qui tous exercent une part irréductible de l'activité et sont donc de ce fait des acteurs de l'apprentissage. Il revient alors à l'économiste, au gestionnaire, au sociologue, d'examiner cette forme particulière de production de connaissances, puis à en déterminer les implications sur le plan de la performance productive globale, du fonctionnement de l'organisation et de la gestion du travail ou des ressources humaines.

On examinera également les modes de diffusion des connaissances au sein de la firme. C'est ce qu'évoque Levy-Garboua (1994) en présentant l'exercice de l'activité comme l'occasion d'un processus de découvertes : « *l'individu, dans l'exercice répété de son activité, fait une succession d'expériences uniques et donc aléatoires ; mais s'il est doué de mémoire, il se rappellera les actes les plus efficaces et les reproduira indéfiniment jusqu'à ce qu'une nouvelle expérience lui révèle une meilleure combinaison productive* » (p. 82). Dès lors qu'un nouveau savoir est découvert, il peut ensuite être transmis dans le cadre d'une démarche de formation pensée comme telle, et diffusé aux autres membres d'un atelier, d'une entreprise, voire d'une branche, par l'intermédiaire des organismes de formation.

### ■ L'expérience, fruit de la pratique et de l'action

Mais l'expérience professionnelle est aussi une forme particulière d'acquisition des compétences, lesquelles ne constituent pas des qualités intrinsèques et purement individuelles mais ne prennent véritablement sens qu'en situation concrète.

L'expérience est d'abord acquise dans la pratique, une pratique qui peut être totalement informelle (la formation formelle en entreprise n'est pas de l'expérience, même si elle contribue à fixer le potentiel d'expérience des situations de travail concrètes), solitaire (le « *learning by doing* » de Blaug illustre cette

### ■ Retour sur soi, intentionnalité et accompagnement

Mais la pratique ne se suffit pas à elle-même. La production de l'expérience exige en effet une prise de conscience effective de la situation. Cette dernière peut être simplement subjective (par un retour sur soi ou un échange interpersonnel à propos de ce qui a eu lieu) ou renforcée par une réflexion théorique sur les situations vécues. Comme l'écrit Dubet (1994) à propos de l'expérience sociale, « *l'expérience est une activité cognitive, une manière de construire le réel et surtout de le "vérifier", de l'expérimenter* » (p. 93) ;

« *l'expérience est critique* » (p. 103) et exige une distance à soi. Qu'elle soit professionnelle ou non, elle n'est donc pas acquise spontanément et toute situation vécue ne fait pas spontanément expérience. En ce sens, l'expérience professionnelle est aussi le produit d'une réflexion du sujet sur sa situation professionnelle (une mise à distance vis-à-vis de l'emploi occupé et de la tâche concrète effectuée) et sur sa trajectoire (un retour sur soi tirant parti réflexif des situations professionnelles occupées et de leur enchaînement). Cette réflexion lui permettra de passer d'une expérience particulière à une capacité d'expérience, susceptible d'enrichir sa pratique dans des situations nouvelles et diversifiées.

Ainsi, la pratique spontanée n'est pas, à elle seule, génératrice d'expérience. Si l'on veut que celle-ci soit pleine, la pratique doit être structurée et accompagnée. C'est l'avis de Chatzis et alii (1998) qui soulignent, à partir de la réflexion de Savoyant (1996) sur l'alternance, l'importance du « *guidage de l'activité* », de « *l'exposition accompagnée à la variété* » dans l'acquisition de l'autonomie, donc de l'expérience.

L'expérience, au sens fort du terme, exige donc un retour réflexif sur cette pratique. « *L'expérience est un acquis conscient* » écrit Vincens (1997) en citant Fayol : « *c'est le souvenir des leçons qu'on a soi même tirées des faits* » (p. 5). Et ce retour ne va pas de soi. Comme le signale G. Miallaret (in collectif Barbier, 1996) à propos des enseignants, on peut

---

« *L'expérience est un élément de la compétence qui entretient, avec les qualités acquises en formation initiale, tantôt des rapports de complémentarité, tantôt des rapports de substitution* »

---

avoir une « *expérience sclérosante* » lorsque l'adaptation aux situations nouvelles est nulle, une « *expérience enrichissante* » lorsque la prise de conscience modifie les pratiques, une « *expérience de type scientifique* » lorsque cette adaptation s'accompagne de « *modalités plus objectives* » (Barbier, 1996, p. 168). En ce sens, l'expérience a une dimension personnelle qui la rend difficilement transmissible.

## Effet du contexte productif sur la construction de l'expérience

À cela s'ajoute le fait que le contenu et le mode d'acquisition de l'expérience professionnelle varient selon les situations de travail. On pourrait, à titre de première exploration, distinguer les situations suivantes : dans le travail parcellisé et répétitif, les effets d'expérience professionnelle se réduisent généralement à la maîtrise d'opérations simples (même s'il y a régulation par des savoir-faire tacites). Dans un travail qualifié, l'expérience génère une amélioration de la qualité du travail effectué par confrontation à des situations variées et plus ou moins complexes, et par acquisition progressive d'un « *coup de main* ». Dans un travail de diagnostic, les effets d'expérience renvoient principalement à une accumulation d'informations dans une diversité de situations rencontrées, propice à un travail amélioré. Dans un travail de surveillance, l'expérience se fonde plutôt sur l'accumulation de situations, réductrice d'incertitude. Dans un travail relationnel, elle est sans doute plus liée à une capacité à tirer partie de situations complexes et à les maîtriser de façon plus nette<sup>5</sup>. Les modalités de division et de coordination du travail influencent donc très fortement la production et l'usage de l'expérience. Elles donnent à celle-ci ses contours et ses exigences.

## UNE DIVERSITÉ DE LIENS ENTRE EXPÉRIENCE ET FORMATION INITIALE

Puisque la production de l'expérience relève à la fois de l'action et du retour réflexif, elle n'est pas indépendante de la formation initialement acquise. Mais le rapport entre ces deux processus est assez complexe. Parfois « *l'expérience antérieure, si riche soit-elle, n'est pas en mesure de compenser une insuffisance de la formation de base* », parfois « *l'expérience et la formation de base constituent des facteurs de production plutôt complémentaires du potentiel d'adaptation* » écrit Stankiewicz (1998, p. 42).

<sup>5</sup> Des travaux de terrain approfondis seraient fort utiles pour préciser cette diversité de contenu de l'expérience selon la nature des tâches effectuées et leur degré de complexité.

C'est qu'en effet formation et expérience sont souvent entremêlées du fait du développement de situations, telle l'alternance, qui ont justement pour caractéristique de mêler théorie et pratique, formation formalisée et apprentissage en situation de travail. Ainsi, la formation des apprentis se présente comme une forme singulière de construction de la qualification qui, tout à la fois, améliore la formation et génère de l'expérience. Et nombre d'emplois aidés ou de dispositifs récemment mis en place par les pouvoirs publics transforment en même temps les formations initialement acquises et les conditions d'acquisition de l'expérience. On peut alors, à la suite de Barbier (1996), s'interroger sur la possibilité de distinguer les « *savoirs d'action* », dans lesquels se rangent les « *savoirs d'expérience* », et les « *savoirs théoriques* »<sup>6</sup>.

Derrière cet entremêlement, nous retiendrons que l'expérience est un élément de la compétence qui entretient, avec les qualités acquises en formation initiale, tantôt des rapports de complémentarité, tantôt des rapports de substitution. Notre objet n'est pas ici d'analyser systématiquement la façon dont les acteurs établissent en pratique des rapports de complémentarité/substitution entre la formation initiale et l'expérience, ni de proposer une formalisation théorique de ces rapports, comme on pourrait le faire en calculant, au sens économique du terme, des taux de substitution entre des biens. Il n'est pas non plus d'effectuer une analyse comme celle de Bédoué et Espinasse (1995) qui étudient, sur la base de données statistiques, les rapports de complémentarité et de substitution entre la formation explicite et la formation implicite. Notre objet est simplement de clarifier les types de liens envisageables entre expérience professionnelle et formation initiale, de définir plus précisément les différentes situations possibles, qu'elles relèvent d'une certaine complémentarité ou d'une possible substitution.

### L'expérience comme complément de la formation initiale

Dans certaines circonstances, la pratique permet d'accroître les compétences initiales et d'opérationnaliser les acquis scolaires. Comme le suggèrent Cart

et Toutin (1998), « *L'expérience professionnelle sous-entend le transfert de combinaisons de savoirs, savoir-faire, savoir être, déjà réalisés, ou de parties d'entre elles* ». Par extension, elle peut être considérée comme « *l'aptitude à développer de nouvelles combinaisons de savoirs* » (p. 143).

<sup>6</sup> À cet égard, « *le clivage entre théorie et pratique n'est certainement pas un clivage entre situation scolaire et situation de travail, mais plutôt une distinction interne à chacune des situations* » (Chatzis et alii, 1998, p. 41).

De ce point de vue, l'expérience apparaît comme un complément de la formation initiale. Les « inexpérimentés » ne disposant que d'une connaissance extérieure de l'activité productive, il convient de leur faire acquérir progressivement l'expérience des conditions concrètes de travail. De plus, l'utilisation des connaissances acquises en cours de formation initiale exige la maîtrise du contexte de l'action productive et ne peut donc se faire hors de la situation de travail. Tout ceci justifie la mise en place de situations de sas après l'école (stages, alternance) destinées à habituer les jeunes à l'entreprise. Ce complément se présente comme indispensable à la fois pour être recruté (« *cherche bachelier avec deux ans d'expérience* ») et pour tenir le poste de travail (avoir une bonne formation générale et la maîtrise concrète de la tâche). La période de construction de l'expérience est ainsi considérée comme celle d'acquisition d'une capacité à rendre opératoires des connaissances théoriques, à faire face à une pluralité de situations concrètes, à intégrer les normes réelles du travail productif. En ce sens, on peut parler de coproduction de la compétence par les systèmes éducatifs et productifs, ce qui ne les empêche pas d'avoir « *des positions clairement différentes* » (Espinasse, in collectif Beduwé, 1998, p. 69) et de développer des stratégies variables de complémentarité, d'activité commune ou de substitution. Comme le souligne Larré (in collectif Beduwé, 1998), « *la construction sociale de la compétence est un processus conflictuel impliquant à*

---

« La formation initiale peut ou non créer les conditions de constitution de l'expérience. Par son niveau et son contenu, elle détermine le potentiel de l'expérience de travail »

---

la fois le système éducatif et le système productif » (p. 69).

À cela s'ajoute le fait que certaines dimensions de la compétence ne peuvent pas s'acquérir à l'école : « *les dimensions de l'environnement professionnel (essentielle-ment de l'ordre des savoir-être) s'acquièrent surtout dans le cadre du travail collectif* » (p. 140). L'expérience professionnelle se présente alors comme « *l'accumulation de la compétence au fur et à mesure des*

*changements d'activité* », laquelle « *permet l'adaptabilité de l'individu à des emplois où la variabilité est très importante* » (p. 143), adaptabilité entendue comme « *capacité de réponse à une situation problématique* » (Stankiewicz, 1998, p. 17). La période d'acquisition de l'expérience participe alors au transfert, voire à l'ajout, de certains éléments de la compétence initialement acquise, transfert portant, selon les cas, sur des savoirs identiques ou non et combinés de façon similaire ou non.

### ■ L'expérience comme substitut à la formation formalisée

Mais formation et expérience peuvent aussi être considérées comme « *des substituts* » (Béduvé et Espinasse, 1995), les entreprises préférant l'un ou l'autre selon leur secteur d'appartenance et les emplois concernés. « *Au sein d'une profession coexistent des actifs de niveaux d'expérience et de formation très différents. Ils exercent pourtant des tâches voisines avec des niveaux de productivité relativement voisins* » (p. 19). Mais cela ne se réalise pas de la même façon pour toutes les professions (pour les ouvriers qualifiés de la mécanique, de l'électronique et du bâtiment, par exemple, l'arbitrage en faveur de l'expérience est net) et, globalement, « *l'arbitrage des professions qualifiées a plutôt joué en faveur de l'expérience tandis que les non qualifiés ont plutôt recouru au diplôme* » (p. 26). De son côté, Vincens (1997) souligne le fait que « *l'expérience-substitut* » joue « *non seulement lors des concurrences pour l'accès aux emplois entre débutants et travailleurs plus anciens mais aussi entre débutants lors du processus d'insertion* » (p. 14).

L'importance relative de l'expérience varie également selon les types d'emplois et les niveaux de qualification. Ainsi, selon Chatzis et alii (1998), il faut distinguer les emplois les plus qualifiés, pour lesquels « *l'expérience directement professionnelle est moins recherchée et moins significative que "l'expérience" du parcours scolaire et le niveau des savoirs théoriques supposés requis* », et les emplois les moins qualifiés, qui se satisfont des acquis scolaires. Mais, « *dans aucun des deux cas, l'expérience proprement professionnelle n'est réellement sollicitée* » (p. 16).

Il y aurait donc à distinguer plusieurs formes d'expériences : « *l'expérience routine qui se mobilise "automatiquement", précieuse pour "dégager de la disponibilité temporelle et intellectuelle pour*

d'autres actions ou pour aboutir à une certaine stabilisation des manières d'agir » ; « l'expérience de maîtrise de situations » qui « sait rapporter l'action professionnelle particulière à des cas déjà connus et à des règles déjà maîtrisées » ; « l'expérience des événements, de la

singularité et de l'innovation » qui « sait inventer des stratégies de création de nouvelles règles » et développer une « plus forte capacité d'universalisation de la démarche cognitive dépassant les cadres professionnelles traditionnels » (p. 40). Ces « degrés d'expériences », plus ou moins susceptibles de répondre à des situations nouvelles, expriment ainsi une certaine capacité à dépasser les situations concrètes. Et c'est là que la formation, initiale ou continue, peut jouer un rôle facilitateur en rendant possible l'inscription de la situation vécue dans un contexte plus large et plus abstrait et donc en permettant d'en tirer des connaissances transposables à d'autres situations.

### L'expérience influencée par la formation initiale

Enfin, la formation initiale peut ou non créer les conditions de constitution de l'expérience. Par son niveau et son contenu, elle détermine le *potentiel* de l'expérience de travail<sup>7</sup>. Cela est vrai à la fois pour les connaissances acquises dans des domaines particuliers et pour les capacités d'analyse des situations. Ainsi, deux personnes ayant la même ancienneté sur un même poste de travail n'auront pas nécessairement la même expérience, partiellement en raison de ce qu'elles auront appris *avant*, notamment dans le cadre de leur formation initiale. Cette aptitude à se former sur le poste de travail n'est pas indépendante

<sup>7</sup> La question de l'influence de la formation initiale sur les possibilités d'acquisition d'expérience professionnelle est à l'évidence un problème complexe. Cette influence apparaît en effet à la fois contradictoire (la formation initiale pouvant aussi bien élargir que bloquer des apprentissages ultérieurs) et fortement liée à des situations singulières. Pour cette raison, nous pensons que cette question mériterait de plus amples développements, étroitement liés à des travaux de psycho-cognition et de sciences de l'éducation.

---

« L'expérience est donc l'expression d'un processus et non une qualité intrinsèque et définitivement acquise ou absente »

---

de la formation antérieure : on peut même supposer que le coût d'acquisition de la formation sur le tas est décroissant avec le niveau de formation générale, principalement à cause de la complémentarité entre capital humain général et spécifique. Ainsi, on peut penser que l'expérience est d'autant plus aisée à acquérir que la formation initiale a été élevée et que les capacités d'apprentissage de la personne sont importantes. Et le contenu plus ou moins général ou professionnel de la formation initiale viendra, selon les cas, modifier le rythme et les possibilités d'acquisition de l'expérience.

De ce point de vue, l'école est certes porteuse d'expériences et lieu de socialisation, y compris professionnelle, mais elle ne peut être considérée comme un lieu d'acquisition directe de l'expérience professionnelle, laquelle exige, par définition, une mise en pratique. Il semble à cet égard difficile, comme le font Chatzis et alii (1998), de parler, au sens fort du terme, d'expérience « construite pendant la période des études » (p. 2) car cette construction n'est véritablement aboutie que dans l'exercice concret d'un travail singulier. Toutefois, on peut mettre en avant le fait que l'école est elle-même un lieu de travail et qu'à ce titre elle rend possible l'acquisition de qualités tout à fait équivalentes à celles acquises en situation d'emploi et largement transposables. Il en est ainsi lorsque le travail scolaire est un travail pratique de production intellectuelle, comme par exemple les mémoires ou les dossiers des étudiants qui contribuent à l'acquisition de qualités de travail (capacité à mener à bien une tâche, gestion du temps, travail collectif, utilisation d'outils, construction d'un document) très similaires à celles mises en œuvre dans un grand nombre d'emplois.

### LES MOMENTS D'ACQUISITION DE L'EXPÉRIENCE

L'expérience est donc l'expression d'un processus et non une qualité intrinsèque et définitivement acquise ou absente. Ce processus s'initie dès la vie scolaire, prend une dimension essentielle dans les premières années de la vie active puis se poursuit durant toute la vie. Toutefois, la période d'entrée dans la vie active joue un rôle crucial. Plusieurs questions se posent à ce propos. Comment se déroulent les premiers stades d'acquisition de l'expérience et peut-on considérer que les débutants ont, à cet égard, une forte singula-

rité ? Quelle est la contribution de la formation continue, en situation de travail, à la construction de l'expérience professionnelle ?

Par ailleurs, un second problème se pose, celui de la reconnaissance de l'expérience par l'employeur. Dans quelle mesure l'expérience est-elle un critère de recrutement ? De quelle manière est-elle mobilisée dans l'exercice même du travail ? Est-elle reconnue dans le salaire et les carrières ? Telles sont les ultimes questions que l'on examinera rapidement.

### L'acquisition initiale de l'expérience et la spécificité des débutants

La période de transition professionnelle peut être considérée comme celle où se construit progressivement l'expérience professionnelle. Expérience de l'activité, à travers le déroulement des situations, et expérience du salariat et de l'entreprise, par les emplois occupés. Expériences de formes variées selon les situations d'emploi, les statuts et les secteurs d'activité. Expérience faite à la fois de mise en application des connaissances, d'intégration des normes de travail et de l'entreprise et d'accroissement de la productivité.

Ce point de vue semble largement partagé aujourd'hui. Ainsi, Vernières (1997) considère que « *la fonction économique essentielle de la période d'insertion* » est l'acquisition du « *minimum d'expérience nécessaire pour transformer en qualification les acquis issus de la formation* », c'est-à-dire pour les rendre opérationnels (p. 12) et pour atteindre une « *efficacité productive conforme aux normes standards* » (p. 20). Lorsque l'on était

---

« *La recherche d'une adéquation fine et individuelle entre formation acquise et emploi occupé est une illusion* »

---

en période de sur-emploi, cette acquisition était assurée par les entreprises qui l'internalisaient via la formation sur le tas mais, dans un contexte de sous-emploi, les entreprises « *refusent la prise en charge de cette période d'insertion* » (p. 13).

De son côté, Vincens (1997) parle « *d'expérience intégrative ou expérience première* », pour souligner le fait que le débutant a besoin d'un temps d'adaptation en entreprise pour « *atteindre la norme d'efficacité* » (p. 10), et « *d'expérience améliorative* », pour évoquer le fait que le temps permet d'atteindre une productivité supérieure à la norme fixée initialement. Joseph, Lochet et Mansuy (1997) s'inscrivent dans une perspective voisine en définissant « *l'intégration* » comme le processus de construction de l'expérience. Ils soulignent la diversité des modes d'intégration en distinguant cinq cas – « *internalisé* », « *par l'alternance* », « *par les*

formes précaires d'emploi », « dans une relation d'emploi récurrente », « externalisée » – qui peuvent éclairer les trajectoires (pp. 287-288). À leur suite, on peut se demander si, à chacun de ces cas, ne correspondent pas des modes différents de construction de l'expérience professionnelle, certains valorisant la durée de l'expérience (une situation récurrente permet d'approfondir la maîtrise de l'emploi), d'autres sa diversité (l'accumulation d'emplois précaires permet de faire face à un ensemble plus vaste de situations), d'autres encore son accompagnement (les stages en alternance rendent possible le retour réflexif et théorique sur la pratique). Cet effet d'expérience donnerait ainsi aux débutants une véritable singularité : « L'expérience professionnelle des jeunes en début de vie active conditionne fortement leur accès à l'emploi stable » (Balsan et alii, 1996)<sup>8</sup>. Toutes ces approches insistent, à juste titre, sur la nécessaire opérationnalisation de la formation initiale et l'inévitable décalage entre formation initiale et emplois occupés.

Mais elles soulèvent diverses questions. Le temps d'adaptation est-il si long et si nécessaire que cela ? Rien n'est moins sûr si l'on prend en considération le fait que nombre d'emplois sont peu qualifiés et permettent à ceux qui les occupent d'être assez rapidement opérationnels (dans certains métiers du tertiaire, notamment dans les commerces et les services marchands, le temps d'adaptation se limite parfois à

---

*« Dans une vision extensive de l'expérience, on peut se demander si l'expérience n'est pas justement une capacité d'adaptation aux situations variées, donc éminemment transférable »*

---

<sup>8</sup> Et pour Pottier (1992), « la succession des premiers événements qui interviennent à la sortie de l'école et au cours des premières années de vie active modèle le développement de la trajectoire professionnelle des jeunes » car « les premières années de vie active sont le lieu d'une construction : rien n'est joué à la sortie de l'école, mais les situations s'articulent très vite les unes aux autres pour construire des parcours qui, s'ils ne sont pas déterminés au départ, se répartissent rapidement entre deux formes polaires de trajectoire professionnelle : une suite d'emplois qui se stabilisent et une forme d'alternance prolongée entre précarité et chômage », (pp. 268-278).

quelques jours). À cela s'ajoute le fait que la formation initiale intègre de plus en plus de temps de présence en entreprises (les stages, les dispositifs d'alternance) qui réduisent d'autant la période d'adaptation à l'emploi, puisqu'elle s'est déjà effectuée en partie au cours même de la période de formation initiale. La référence à des « normes standards d'efficacité productive », à des « référents de productivité » est-elle pertinente ? On peut en douter, dans la mesure où des personnes aux profils très divers occupent des postes similaires et que beaucoup de salariés s'adaptent rapidement à un grand nombre de postes peu qualifiés. Par ailleurs, cette référence à une norme ne conduit-elle pas à faire l'hypothèse implicite d'une possible adéquation individuelle entre poste et emploi, à intégrer une vision de l'entreprise « boîte noire » ou agent contraint dont on connaît les limites ? Et si, au contraire, les entreprises disposaient de grandes marges de manœuvre dans l'utilisation de l'expérience et la gestion des temps d'adaptation ? Et si elles géraient d'abord leur collectif de travail en utilisant des possibilités de complémentarité ou de compensation entre salariés débutants et expérimentés ? Et si leurs décisions ne se fondaient pas sur le calcul conventionnel en termes de prix et de qualité ? À cet égard, il semble difficile de parler d'une expérience *indispensable* pour tenir un emploi comme il est erroné de dire qu'il y a des besoins de qualifications indispensables pour la tenue d'un poste. On n'ignore pas que les entreprises disposent de marges de manœuvre aussi bien dans leur choix d'organisation du travail que dans leur gestion des qualifications ou dans leur choix d'affectation des personnes. On sait aussi que les « besoins » de qualification sont plus ouverts qu'on ne le pense, qu'il n'y a pas d'exigences très précises de compétences pour tenir un poste de travail, que la recherche d'une adéquation fine et individuelle entre formation acquise et emploi occupé est une illusion. Ainsi, tenir un emploi exige des qualités qui seront, selon les contextes et les stratégies, le résultat de la seule formation ou le composé de formation et d'expérience.

Enfin, toutes les expériences sont-elles transférables ? Certainement pas si l'on considère l'expérience comme une sorte de capital spécifique, pour reprendre la distinction utilisée dans la théorie du capital humain, au sens où elle est acquise dans une entreprise particulière et donc peu négociable ailleurs. En fait, les acquis de la pratique ne sont pas tous spécifiques à l'entreprise donnée et l'expérience se forge aussi dans l'enchaînement de situations

professionnelles variées. Une part de l'expérience est donc transférable. Dans une vision extensive de l'expérience, on peut même se demander si l'expérience n'est pas justement une capacité d'adaptation aux situations variées, donc éminemment transférable. De ce point de vue, le caractère réflexif de l'expérience, le fait qu'elle se constitue aussi par une démarche complémentaire d'ordre théorique, constituent peut-être une condition propice à sa transférabilité.

Par ailleurs, il serait intéressant d'examiner les divers modèles de construction de l'expérience, selon la façon dont ils s'articulent à la mobilité. En effet, l'acquisition de l'expérience peut se faire aussi bien par mobilité interne au groupe d'appartenance et organisée par les directions elles-mêmes (c'est le modèle des cadres des grandes sociétés allant du siège social aux établissements) que par mobilité volontaire entre firmes de secteurs divers (c'est le modèle traditionnel des compagnons du tour de France), par mobilité involontaire (l'accumulation d'emplois précaires variés) ou purement interne à l'entreprise (le passage d'un service à un autre dans une logique de carrière)

voire par une absence de mobilité (l'expérience sur le poste par approfondissement et diversification des tâches qui lui sont associées).

Il serait également utile de distinguer trois dimensions de l'emploi auxquelles peuvent être associées trois formes de socialisation professionnelle et trois formes d'expériences. Accéder à un emploi, c'est en effet tout à la fois devenir actif, salarié la plupart du temps, et intégrer une entreprise particulière. Ainsi, les « dispositifs jeunes » qui font coexister accueil, formation et alternance, contribuent en même temps à faciliter les rapports entre les jeunes et les entreprises, à leur faire acquérir des rôles et des comportements professionnels susceptibles d'une part d'accroître leur chance d'accès à l'emploi et d'autre part de les maintenir comme des salariés potentiels. De la même façon, ils leur permettent d'acquérir des comportements sociaux considérés comme préalables à toute insertion. Autant d'éléments constitutifs d'une expérience professionnelle en cours d'élaboration. Ce processus, pris en charge par des institutions plus ou moins spécialisées (les organismes de formation mais

aussi les entreprises et les structures d'accueil), permet aux individus d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être non totalement acquis préalablement ou exigeant des adaptations à des situations spécifiques et évolutives. Il prend également des formes contradictoires. S'il convient, en effet, de familiariser certains jeunes à des formes de travail qu'ils mettront durablement en œuvre dans des emplois, il convient aussi d'en habituer d'autres à la précarité, voire à leur mise en « réserve » car cela constituera leur destinée probable. Autant d'« expériences » de natures et de formes différentes et qui seront plus ou moins mises en œuvre ultérieurement.

### Le rôle de la formation continue et en situation de travail

Toutefois, l'acquisition de l'expérience n'est pas close à l'issue des premières années de vie active. Et la formation continue entretient avec l'expérience des rapports de même nature que la formation initiale. En ce sens, elle est l'occasion de *nourrir* le potentiel d'expérience d'un salarié au moyen d'un apport de connaissances extérieure au processus de production proprement dit. Cependant, le fait que la formation continue, par définition, s'inscrive dans le cours de l'activité professionnelle, induit au moins deux différences substantielles. En premier lieu, les conditions d'accès à la formation continue sont très variables (selon la taille de l'entreprise, le secteur d'activité, la catégorie de salariés, les caractéristiques individuelles). En second lieu, si la formation continue peut être considérée comme extérieure au processus de production proprement dit, l'affirmation mérite cependant d'être nuancée, puisque les stages sont l'occasion de réunir, dans un contexte sortant de l'ordinaire, les membres d'un même collectif de travail. Il y a, dès lors, *interaction* entre l'action de formation et les situations de travail, par échange d'expériences. La formation continue est donc un moyen d'enrichissement des capacités des salariés et de leur expérience professionnelle qui dépend fortement de leurs itinéraires de travail et, par conséquent, des pratiques de formation mises en œuvre par les entreprises qui les ont employés. Là encore, deux salariés de même ancienneté placés dans des situations de travail identiques n'auront pas la même expérience s'ils n'ont pas bénéficié, de la même façon, d'actions de formation continue.

Les formations en situation de travail sont l'objet d'un intérêt croissant. Il s'agit de pratiques qui imbr-

quent étroitement formation et travail, dans le sens où ces deux activités manifestent une unité de temps et de lieu (Berton, 1998).

Elles prennent concrètement la forme de groupes de résolution de problèmes, anticipés ou effectivement apparus dans l'exercice quotidien de l'activité. Ces groupes fonctionnent la plupart du temps avec une personne-ressource (un tuteur), avec des apports de formation formelle (souvent d'ordre méthodologique) et avec le souci de formaliser progressivement les acquis. Le rapport entre ce type de formation et l'expérience est très étroit. On peut estimer que l'expérience alimente le processus de formation (révélation des problèmes, propositions de solutions,...) et qu'elle est à son tour consolidée et enrichie par les apports du tuteur, ceux des autres personnes du groupe et de la formation formelle. Par ailleurs, ces formations en situation de travail ont des effets structurants sur la configuration productive, puisqu'elles sont à l'origine de l'émergence (et donc de la sélection) des problèmes qui doivent être traités et de leur éventuelle résolution. Dans ces formations, l'apport de connaissances, de savoir et de techniques est en partie endogène au processus de production : il en est *partiellement issu*. C'est une formation qui n'est donc pas de même nature que la formation initiale ou la formation continue classique. Néanmoins, elle partage avec elles l'intentionnalité, la formalisation, et la nature pédagogique de l'objectif (une volonté d'apprendre quelque chose aux salariés).

Les processus de formation sont donc incontestablement des facteurs importants dans le processus de production de l'expérience et des différentes capacités qui lui sont associées. Cependant, la formation ne produit pas l'expérience à elle seule. Elle ne fait qu'alimenter et prendre appui sur l'autre source de production des capacités caractéristique de l'expérience qu'est l'apprentissage lié à l'exercice de l'activité.

### La reconnaissance de l'expérience professionnelle

Résultat d'un processus d'acquisition progressive de compétences, l'expérience professionnelle est-elle pour autant véritablement reconnue ? Rien n'est

---

« L'expérience est un enjeu de la relation salariale et relève de toutes ses dimensions »

---

moins sûr si l'on observe le caractère très distendu du lien qu'elle entretient avec le salaire, si l'on constate que l'expérience n'est pas systématiquement un critère de promotion ou de mobilité.

Aucun automatisme, en effet, dans ce domaine. L'expérience acquise est l'objet d'un rapport conflictuel entre des salariés, qui souhaitent accumuler de l'expérience et la faire reconnaître, et des employeurs qui peuvent avoir besoin d'utiliser l'expérience mais ne sont pas nécessairement prêts à la reconnaître<sup>9</sup>. En ce sens, l'expérience est un enjeu de la relation salariale et relève de toutes ses dimensions. Selon les circonstances, elle est en effet à la fois un critère de recrutement affiché par l'employeur et appliqué lors de la sélection de la main-d'œuvre, une condition effective de tenue du poste de travail, une garantie de meilleure productivité ou d'intégration plus rapide, donc une opportunité de réduction du coût de la main-d'œuvre, une condition de progression de carrière et de reconnaissance salariale. Et rien ne dit que tous ces éléments se confondent. Au contraire, dans un contexte de chômage important, on doit s'attendre à ce que l'expérience exigée à l'embauche soit supérieure à celle nécessaire à la tenue du poste et que sa valorisation par la promotion et le salaire soit inférieure. Par analogie avec ce qui a été dit à propos de la formation initiale, on peut considérer que la pénurie d'emplois provoque un mouvement de « dévalorisation » de l'expérience.

L'expérience est ainsi souvent utilisée comme critère de recrutement. « *Mécanisme qui sert à éliminer un grand nombre de candidats dans le processus de sélection* » pour Eymard-Duvernay et Marchal (1997), « *indicateur du potentiel d'adaptation des candidats* » pour Vincens (in coll. s.d. Bédoué, 1998), « *recherche d'une réduction des coûts de transaction ex post* » par report des coûts d'opportunité sur le système éducatif, le débutant ou les autres entreprises pour Stankiewicz (1998, p. 35), expérience comme « *deuxième signal stratégique* » (après le diplôme) venant réduire l'incertitude de décision de l'employeur pour Espinasse... Les formules abondent pour signifier le même phénomène. Ce rôle sélectif est difficile à interpréter car il relève de plusieurs registres. Soit l'expérience est un simple critère de tri, retenu parce qu'il est commode, surtout en période

d'abondance d'autres éléments de tri comme le niveau de formation. Soit elle est un véritable signal, un moyen indirect d'anticiper la productivité du salarié embauché. Soit enfin elle est une garantie pour l'avenir, l'expérience favorisant mobilité, polyvalence et adaptation.

C'est ainsi que les théories économiques appréhendent l'expérience, ou plus précisément l'ancienneté sur le marché du travail considéré, comme variable d'approximation de l'expérience. Ainsi, les théories du filtre et du signalement considèrent l'ancienneté comme un bon signal de productivité, le contenu de l'expérience comptant finalement moins que sa reconnaissance officielle. De son côté, la théorie du *job search* (quête d'emploi) caractérise les débutants par leur méconnaissance de l'état du marché du travail et analyse la recherche d'emploi comme une recherche tâtonnante d'information. De même, la théorie du *matching* (appariement) qui voit le marché du travail comme un processus d'adaptation progressive des possibilités d'emplois aux qualités des personnes, conduit à considérer les débutants comme des personnes en train d'atteindre progressivement ce bon appariement. Enfin, on peut considérer, comme dans la théorie de la concurrence pour l'emploi, que la productivité est une caractéristique de l'emploi et non de l'individu qui l'occupe. Dans cette optique, la compétence est supposée acquise essentiellement sur le poste de travail, ce qui donne à l'expérience un rôle essentiel. La concurrence entre travailleurs ne joue alors plus sur les salaires mais sur les signaux d'accès. Et puisque l'employeur ne se réfère pas seulement au diplôme mais aussi à l'expérience, surtout celle acquise dans l'entreprise concernée, les jeunes diplômés se trouvent en situation concurrentielle défavorable : faute d'expérience, ils ne peuvent ni accéder aux marchés internes ni améliorer leur compétence<sup>10</sup>.

Quant à la reconnaissance de l'expérience acquise dans l'exercice même du travail, elle ne va pas non plus de soi. Le simple fait que, sur un même poste de travail, coexistent des personnes débutantes et expérimentées interroge déjà sur l'usage effectif de l'expérience. Peut-on alors considérer avec Vincens qu'il n'y a aucune validation empirique du lien entre période

<sup>9</sup> Il y a une certaine analogie avec la façon dont on définit la qualification depuis de nombreuses années : ni qualité intrinsèque de la personne, ni caractéristique du poste mais rapport entre la personne et le poste, rapport nécessairement contradictoire.

<sup>10</sup> Il faut également souligner le fait que ce rôle sélectif varie fortement selon les acteurs et les circonstances et donne lieu à de nombreux ajustements. Ainsi, pour des emplois équivalents, l'expérience est ou non utilisée comme critère d'embauche (Lizé, 1997). Et l'on ne peut qu'être interrogatif devant le fait qu'une minorité des offres d'emploi exige de l'expérience alors qu'une majorité des personnes sélectionnées la possèdent.

de temps d'expérience exigée et performance sur le poste, qu'il « *n'existe que très rarement des besoins objectifs de recrutement sur un poste de travail* » ? (1998, pp. 33-34). Peut-on mesurer précisément l'impact de l'expérience professionnelle sur la performance au travail ? Cela exige sans doute des travaux empiriques approfondis, inexistant à ce jour, et une réflexion qui dépasse le champ de cet article.

Par ailleurs, la reconnaissance de l'expérience professionnelle dans le salaire et la carrière n'est pas non plus automatique. Certes, dans de nombreuses situations, on a mis en place des dispositifs conventionnels qui lient progression salariale et ancienneté. C'est une façon implicite de relier salaire et expérience (encore qu'il n'y ait pas d'équivalence entre ancienneté et expérience et que la promotion à l'ancienneté puisse avoir d'autres motivations comme, par exemple, le souci de stabiliser la main-d'œuvre). Mais, dans d'autres situations, et elles sont de plus en plus fréquentes, le salaire n'est pas du tout lié à l'expérience, ni sa hiérarchie ni sa progression. C'est particulièrement le cas pour les populations juvéniles lorsqu'elles occupent des situations d'emplois aidés (la rémunération des emplois-jeunes peut rester fixe durant cinq ans). Et c'est sans doute le cas dans de nombreuses situations où l'on observe la juxtaposition, sur un même type d'emploi et pour un salaire équivalent, de personnes ayant des anciennetés très variables. De même, la relative stabilité dans le temps des salaires, observable dans certains secteurs d'acti-

tivité, laisse penser que le lien entre expérience, salaire et promotion est plus lâche qu'on peut le supposer<sup>11</sup>. Enfin, parfois l'expérience provoque des effets de reclassement et de rattrapage des décalages initiaux entre emploi et formation, tant en niveau qu'en spécialité. Ceci renforce l'intérêt d'une étude des « trajectoires d'expérience » et de la façon dont, au cours de la vie active, s'enchaînent et s'entremêlent les périodes de formation explicite et d'acquisition de l'expérience.

\* \*

\*

La construction de l'expérience professionnelle apparaît donc comme un processus complexe, influencé à la fois par le contexte productif et les acquis de la formation. Ce processus contribue ainsi de façon singulière à la production de qualifications et de compétences et à la socialisation professionnelle.

Cela représente un enjeu important aujourd'hui, tant sur le plan théorique que pratique. L'analyse des dispositifs qui entremêlent des périodes de formation formalisée et des périodes de travail effectif en entreprise, de plus en plus fréquents si l'on se réfère au poids de l'apprentissage, des stages ou des formations en alternance, peut se nourrir de cette réflexion sur les conditions d'acquisition de l'expérience professionnelle et les liens qu'elle entretient avec la formation. Ainsi, on peut considérer que, si toute période de travail en entreprise est potentiellement génératrice d'expérience, cela ne se produit pas sans conditions. Celles-ci portent sur la nature du travail effectué qui doit être suffisamment qualifié, réalisé en responsabilité et accompagné pour être productif de savoirs nouveaux. Elles portent aussi sur la nature de la coopération entre école et entreprise, qui doit être suffisamment étroite pour rendre possible le retour réflexif et une véritable alternance productrice de savoirs et de connaissances, dépassant la seule expérience concrète.

Ces conditions exigeantes sont loin d'être remplies en pratique et c'est là un des défis que pose le développement, à l'intérieur du système éducatif ou en marge de celui-ci, de dispositifs qui, en transformant les modes d'acquisition des qualifications, tentent de réarticuler formation et expérience. ■

<sup>11</sup> Un travail statistique d'ampleur serait nécessaire pour explorer ce problème et voir précisément, par secteurs d'activités et types d'emploi, si le salaire est corrélé à l'ancienneté. De même, des enquêtes monographiques pourraient éclairer la place du critère d'ancienneté dans les politiques salariales et de promotion des entreprises. À cet égard, l'analyse que nous avons conduite dans quelques entreprises de la grande distribution montrait que les salaires restaient relativement stables dans le temps et étaient peu différenciés selon l'ancienneté des titulaires de postes. Par contre, l'expérience était parfois présentée comme critère d'augmentation du nombre d'heures effectuées par les salariés ainsi « *promus* », ce qui constitue une forme tout à fait particulière de promotion salariale puisqu'elle ne modifie pas le taux mais la masse salariale.

---

## Bibliographie

---

- Balsan D., Hanchane S., Werquin P. (1996), « Mobilité professionnelle initiale : éducation et expérience sur le marché du travail », *Économie et Statistique*, n° 299, pp. 91-106.
- Barbier J.-M. (collectif s.d.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 305 p.
- Bédoué C., Cahuzac E. (1997), « Première expérience professionnelle avant le diplôme. Quelle insertion pour les étudiants de second cycle universitaire ? », *Formation Emploi*, n° 58.
- Bédoué C., Espinasse J.-M. (1995), « Diplômes, compétences et marché du travail », *CPC Document*, 1995/4, 61 p.
- Cart B., Toutin M.-H. (1996), « Adaptabilité, transférabilité de la compétence et expérience professionnelle », *Clés*, n° 27, pp 5-16.
- Cart B., Toutin M.-H. (1998), « La production d'adaptabilité : les modalités de construction de l'expérience professionnelle », *Travail, compétences et adaptabilité*, s.d. F. Stankiewicz, Paris, L'Harmattan, pp. 137-157.
- Chatzis K., de Coninck F., Lichtenberger Y, Zarifian Ph. (1998), *Expériences et emploi des jeunes – L'interrogation des acquis*, LATTs, doc. ronéo, 48 p.
- Bédoué C. (Collectif s.d) (1998), *L'expérience professionnelle des débutants*, Rapport d'études, LIRHE, doc. ronéo, 97 p.
- Berton F. (1998), *Les nouvelles formes de formation : permanente ou innovation ?*, dans *la formation professionnelle continue – tendances et perspectives*, Journées d'études du réseau des centres associés du Céreq, organisées par le GREE, les 30 et 31 mai 1996, Céreq, Collection « Documents », n° 138, septembre, pp. 85-96.
- de Coninck F. (1997), « Quelques notes sur le concept d'expérience à partir des approches cognitives », *Document du LATTs*, juillet.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 273 p.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E. (1997), *Façons de recruter, le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Éditions Métailié, 239 p.
- Grasser B., Moncel N., Pérez C., Rose J. (1998), *Construction et usage de l'expérience professionnelle dans les entreprises et dans les trajectoires individuelles*, Rapport à la Direction des lycées et collèges du ministère de l'Éducation nationale, 141 p.
- Joseph O., Lochet J.-F., Mansuy M. (1997), Insertion et mode d'intégration des jeunes dans les entreprises », in *L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques de l'emploi*, Document, Céreq, n° 128, août, pp. 285-298.
- Lévy-Garboua L. (1994), « Formation sur le tas et rendement de l'expérience : un modèle de diffusion du savoir », *Économie et prévision*, n° 116, pp. 79-88.
- Lizé L. (1997), « Sélection à l'embauche : comportement des entreprises en relation avec l'ANPE », *Les intermédiaires du marché du travail*, s.d. Ch. Bessy et F. Eymard-Duvernay, PUF.
- Mallet L., Plassard J.-M. (1981), *Nature et rôle de l'expérience professionnelle comme composante de la qualification*, CEJEE, Toulouse.
- Mallet L., Vernières M. (1981), « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main-d'œuvre », *Travail et emploi*, n° 9, juillet-septembre, pp. 65-74.
- Piaget J. (1970), *L'épistémologie génétique*, Que sais-je ? Paris, PUF.
- Pottier F. (1992), « Formes et logiques de mobilité des jeunes à travers l'observatoire des entrées dans la vie active », in Coutrot L., Dubar C. (dir), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation française, pp. 259-290.

Rose J. (1998), « Travail et formation », *Le monde du travail*, s.d. J. Kergoat, J. Boutet, H. Jacot, D. Linhart, pp. 265-272.

Savoyant A. (1996), « Une approche cognitive de l'alternance », *Bref CEREQ*, n° 118.

SCHÖN D.-A. (1994), *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques, Coll. « Formation des maîtres », 337 p.

Stankiewicz F. (1998), « De la productivité marginale au coût d'adaptation. Autre critère, nouveaux principes », *Travail, compétences et adaptabilité*, s.d. F. Stankiewicz, Paris, L'Harmattan, pp. 25-53.

Stankiewicz F. (1998), « Le travail comme activité d'adaptation », *Travail, compétences et adaptabilité*, s.d. F. Stankiewicz, Paris, L'Harmattan, pp. 7-21.

Vanecloo N. (1982), *Théorie de la transformation de la main-d'œuvre*, Paris, Économica, 304 p.

Vernières M. (1993), *Formation emploi, enjeu économique et social*, Paris, Éditions Cujas, 167 p.

Vernières M. (1997), *L'insertion professionnelle, analyses et débats*, Paris, Économica.

Vincens J. (1997), *L'expérience professionnelle des débutants* », Note LIRHE, Toulouse, n° 261, 27 p.

## Résumé

### L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation

par Benoît Grasser et José Rose

L'expérience professionnelle est un enjeu théorique et social de plus en plus manifeste. Compte tenu du caractère polysémique de cette notion, il semble pertinent de s'arrêter un instant sur sa définition. Ce texte propose une réflexion générale focalisant l'attention sur les formes et les moments d'acquisition de l'expérience et sur les liens que celle-ci entretient avec la formation initiale. La préoccupation principale est ici de contribuer à la formulation d'un problème qui ne manquera pas de susciter réflexions et travaux empiriques dans les années à venir.

