

Laboratoire interdisciplinaire de Recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi
ESA - CNRS n° 5066
Université des Sciences Sociales
Place Anatole-France
31042 Toulouse Cedex
Université de Toulouse I

LIRHE

L'expérience professionnelle des débutants

Coordonné par Catherine Béduwé

Catherine Béduwé – Dauty Françoise – Espinasse Jean-Michel
Larré Françoise – Mallet Louis – Ourliac Guy
Tahar Gabriel – Vicens Christine – Vincens Jean

Rapport d'étude
pour la Direction des Collèges et Lycées
Convention MEN DLC N° 0399

Mai 1999

Achevé d'imprimer par
MESSAGES *Imprime rite*
111, rue Nicolas-Vauquelin – 31100 TOULOUSE

La diffusion des documents du Lirhe

Les Notes

Dans le cadre de ses recherches et pour une meilleure diffusion de ses travaux, notre Laboratoire de recherche a créé en 1982 une collection appelée " Notes ", documents de travail ou de pré-publications n'excédant pas quarante pages. Ces notes sont diffusées à nos partenaires au plan national et international. Ces échanges se réalisent dans un souci de réciprocité et de libre circulation de préoccupations scientifiques. Leur contenu n'est pas définitif et peut être sujet à discussion. Ils ne constituent donc qu'une étape dans la démarche scientifique.

Les Cahiers

Les *Cahiers du Lirhe* ont pour objectif de mieux faire connaître certains travaux qui, menés à leur terme, ne bénéficient pas toujours de supports permettant leur diffusion dans la communauté scientifique concernée et plus largement à un public moins spécialisé, mais néanmoins intéressée, que peuvent être les organismes régionaux et nationaux de formation, de mise en œuvre de politiques publiques, de décideurs...

Pour tout renseignement et commande, s'adresser à :

Corinne SCHAFFNER

LIRHE Documentation
Université des Sciences sociales
Place Anatole-France
31042 TOULOUSE CEDEX

Tél. : 05 61 63 38 82

Fax : 05 61 63 38 60

Dans la même collection

Cahier n° 1

BÉDUWÉ Catherine et ESPINASSE Jean-Michel
Production de diplômes et diffusion de compétences
Toulouse, LIRHE, 1995, 160 p.

Cahier n° 2

MORIN Marie-Laure (*sous la direction de*)
Avec la participation de : AMANN Bruno, DAUTY Françoise, LARRÉ Françoise
et TEYSSIER Francine
Sous-traitance et relations salariales. Aspects de droit du travail
Toulouse, LIRHE, 1996, 188 p.

Cahier n° 3

CART Benoît, DAUTY Françoise et TOUTIN Marie-Hélène
Article 54 de la loi quinquennale
Toulouse, LIRHE, 1996, 81 p.

Cahier n° 4

FOURCADE Bernard
*La création des premiers baccalauréats professionnels de la métallurgie.
Maintenance, productique mécanique, électromécanique*
Toulouse, LIRHE, 1998, 228 p.

© LIRHE



Le code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique en se généralisant provoquerait une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement serait alors menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, du présent ouvrage est interdite sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC - 3, rue d'Hautefeuille - 75006 Paris).

ISBN : 2.911345.04.5

Dépôt légal : 2^e trimestre 1999

L'expérience professionnelle des débutants

Rapport d'étude ¹

Mai 1998

Dans un contexte de rationnement de l'emploi et donc de concurrences accrues entre les actifs pour l'accès à l'emploi, l'expérience professionnelle des candidats constitue un critère de sélection décisif. Ceci semble provoquer l'émergence d'un "reproche presque systématiquement fait aux jeunes de manquer d'expérience", reproche suffisamment audible pour inciter la DLC à mener un programme de recherches sur ce thème.

Une telle affirmation peut relever du paradoxe. Celui-ci provient en grande partie du flou des concepts auquel il renvoie. Un jeune qui sort de formation initiale est par définition vierge de toute expérience professionnelle. Il est donc difficile de le lui reprocher. C'est pourtant une des raisons de plus en plus souvent évoquées pour expliquer les difficultés d'insertion et la position défavorable des jeunes dans l'accès à l'emploi : ils sont en concurrence avec des actifs plus expérimentés quoique, globalement, moins diplômés auxquels les entreprises feraient appel en priorité. De ce fait, ils se retrouvent en mauvaise position dans la file d'attente pour l'emploi, ce qui explique leur chômage élevé et, plus loin, leur déqualification.

Un jeune n'est pas toujours un débutant et tous les débutants finissent toujours – ou presque – par être embauchés, car tous les emplois ne nécessitent pas une première expérience professionnelle : les "vrais" débutants représentent environ 10 % des recrutements quelle que soit finalement la période et donc la conjoncture², la catégorie des jeunes de moins de 25 ans constitue entre le quart et la moitié des recrutements des entreprises de plus de 10 salariés³ suivant les trimestres⁴ et, inversement, la moitié environ de l'ensemble des sortants sont recrutés dans l'année⁵. Il est aussi des emplois pour lesquels la formation plus élevée des nouvelles générations peut constituer un net avantage, même par rapport à des candidats expérimentés.

1. Etude réalisée dans le cadre du Programme d'études 1997 de la Direction des lycées et collèges sur le thème : "Le rôle du diplôme et de l'expérience dans les recrutements et les parcours professionnels des jeunes."

2. "Nouveaux enseignements du bilan formation emploi 1996", P. Poulet, *Education & Formations* n°52, décembre 1997, page 25.

3. Et l'on sait que les petites entreprises sont les premières à embaucher des jeunes et que les missions d'interim ne sont pas comptées puisqu'il s'agit du champ des enquêtes DMMO et EMMO (cf. note suivante).

4. "Les mouvements de main d'œuvre dans les établissements de 10 salariés ou plus au premier semestre 97", Premières synthèses de la DARES, N° 10.1, mars 98.

5. Idem note 2, page 25 également.

Enfin s'il est clair que la mauvaise conjoncture de l'emploi exacerbe les concurrences entre actifs et que l'absence d'expérience professionnelle peut constituer un handicap dans certains cas, il est également vrai que les mesures pour l'emploi des jeunes peuvent le compenser en abaissant le coût et les charges relatives à l'embauche d'un débutant.

Il est donc très important de sortir du discours général et de traiter cette question difficile du rôle de l'expérience dans l'accès à l'emploi des jeunes débutants avec prudence. Notre objectif en menant ce travail était cependant de la traiter dans son ensemble en faisant intervenir tous les acteurs concernés, dans une perspective théorique et macro-économique. Qu'entend-on par le terme d'expérience professionnelle dans le cas des jeunes en début de vie active ? Bien que la diversité des situations liées à la nature de l'emploi, aux pratiques de gestion des différents secteurs d'activité ou branches sans parler des cas particuliers que constituent chacun des niveaux de diplôme et/ou de formation et/ou de spécialités de formation des sortants soit essentielle pour comprendre en détail l'état des concurrences et la place réservée aux jeunes dans les recrutements, nous avons fait le choix d'une problématique globale.

L'ambition était de réfléchir aux bonnes questions à se poser quand on parle d'expérience professionnelle chez les jeunes, sachant qu'il s'agit aujourd'hui d'un leitmotiv dans les discours, les recherches et les travaux sur leurs difficultés d'insertion. A preuve les élèves de l'ENA (promotion Valmy) qui jugeant que leur formation n'est pas "... de nature à préparer (...) aux enjeux économiques et sociaux d'un monde en mutation" préconisent – entre autres – la suppression de l'accès direct aux grands corps à la sortie de l'École. Ils proposent la création d'une procédure d'accès spécifique à ces corps après cinq ans d'expérience professionnelle, ou [et c'est encore plus intéressant pour notre propos] l'obligation pour les élèves admis dans ces corps à l'issue du classement, d'exercer au préalable pendant cinq ans des responsabilités opérationnelles⁶. Si même les sortants de l'ENA éprouvent le besoin d'améliorer leur signal en parlant d'expérience professionnelle c'est que la question a quelque légitimité et qu'elle porte sur un champ très large !

La question principale autour de laquelle s'est organisée notre réflexion est la suivante :

En quoi l'absence d'expérience professionnelle des débutants est elle responsable des difficultés d'insertion professionnelle des débutants ? Dans quelle mesure l'Education Nationale peut elle y remédier ?

Notre réponse s'articule autour de six points.

Le premier situe la demande d'expérience au sein de la demande plus générale de compétences. C'est bien parce que l'expérience constitue un élément de la compétence et que c'est la compétence que les entreprises vont se procurer que la question de son absence rend compte, peut rendre compte, des problèmes d'insertion professionnelle et d'accès à l'emploi. L'expérience professionnelle est indissociable du

6. *Le Monde* du 2 avril 1998 " Les jeunes énarques critiquent le "formalisme étroit" de leur enseignement ", R. Rivals.

diplôme dans une relation complexe de substitution/complémentarité, pour chaque individu ou au sein d'un collectif de travail.

Le second vise à démêler le discours sur l'expérience. Comment se définit l'expérience et quels rôles va-t-elle jouer sur le marché du travail ? On introduira la distinction entre le contenu productif de l'expérience et l'effet de signalement qu'elle procure, conjointement au diplôme. Les jeunes et les employeurs se trouvent – au moment de l'embauche – dans un univers où l'imperfection de l'information donne un sens aux effets de signalement c'est-à-dire aux signaux et indices susceptibles de réduire l'incertitude quant aux caractéristiques des individus.

Le point III commence à faire le point sur le rôle de l'expérience dans les processus de recrutement tels que les analysent les gestionnaires. Le peu de travaux consacrés à cette question montre l'intérêt qu'il y aurait – dans l'avenir – à traiter cette question de façon plus dynamique, en envisageant l'expérience dans le processus général de gestion des ressources humaines de l'entreprise. Sur le plan économique ensuite, les définitions précédentes permettent de considérer l'expérience comme une fonction du temps : elle ne peut s'acquérir que sur le marché du travail, dans la durée d'une relation d'emploi. Elle sert alors de garantie à l'employeur qui cherche, avant tout, à minimiser le risque d'embaucher quelqu'un en dessous de la productivité minimale. L'exigence d'une expérience professionnelle préalable permet à la fois de s'assurer contre le risque d'une telle embauche tout en recrutant un individu jugé plus compétent.

Ceci nous permet, au point IV, de situer la notion d'expérience par rapport à l'ensemble du processus d'insertion professionnelle : dans la succession d'appariements entre les attentes du jeune et celles de l'employeur que constitue la période d'insertion professionnelle, l'expérience est un élément fort pour la stabilisation de la relation d'emploi. Elle contribue à améliorer l'information que le jeune a du fonctionnement du marché du travail et va lui permettre de mieux cerner la réalité de ses prétentions. Elle donne à l'employeur des garanties supplémentaires sur le succès futur de la relation d'emploi.

Le cinquième point sera consacré aux statistiques du marché du travail et aux indicateurs d'insertion des jeunes. A la lumière des définitions et concepts adoptés dans les chapitres précédents, peuvent ils nous aider à mieux comprendre le fonctionnement du marché du travail et les concurrences entre jeunes et adultes qui s'y exercent ? Quels liens peut on établir entre chômage des jeunes et expérience professionnelle ?

Enfin le dernier point se pose la question des rôles respectifs du système éducatif et du système productif dans la production des compétences. Les entreprises ne peuvent se décharger totalement de leur rôle de mise au travail et de producteur d'expérience professionnelle. L'Education nationale peut elle préserver les jeunes d'une trop grande vulnérabilité et anticiper le rôle de l'entreprise en dispensant aux jeunes un savoir non scolaire ? Après avoir analysé la manière dont la formation professionnelle a peu à peu assimilé la notion d'expérience professionnelle et s'être demandé quelle était la nature de la demande des employeurs vis à vis de cette expérience "initiale", on verra quel rôle le système éducatif – dans son ensemble – consacre, pourrait consacrer à la production de celle ci. Bien qu'il s'agisse d'une des missions de l'Education nationale sur laquelle la crise économique met l'accent,

cela ne doit pas l'empêcher d'assurer ses autres missions que sont la formation générale et l'éducation citoyenne.

Ainsi chaque point du rapport aborde une facette particulière de la question de l'expérience professionnelle en début de vie active. Il s'agit de papiers d'auteur qui peuvent être lus indépendamment les uns des autres et l'ensemble ne prétend pas – bien évidemment – traiter de l'intégralité d'un sujet aussi vaste. Nous avons toutefois apporté beaucoup d'attention à la cohérence générale du rapport.

Le rapport se conclut (partie VII) sur le compte rendu des échanges et des discussions autour de ces résultats que nous avons eus avec des DRH d'entreprise lors d'un séminaire organisé au Lirhe à Toulouse. Ce compte rendu permet de valider certains des résultats avancés au cours des chapitres précédents. Il prouve surtout à quel point la notion d'expérience professionnelle en début de vie active est éminemment polysémique et, comme on lui signalait d'entrée, indissociable du diplôme acquis en formation initiale.



Sommaire

L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DES DÉBUTANTS	5
I – POURQUOI LA QUESTION A UN SENS	11
1.1 – Passer de la relation " formation-emploi "	
la relation " compétence-emploi "	11
1.2 – La demande d'expérience fonde une typologie	
des modes d'accès à l'emploi (Louis Mallet)	13
II – SENS ET RÔLES DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE (J. VINCENS)	17
2.1 – Expérience : élément de connaissance mais aussi moyen d'acquisition	
de connaissances	17
2.2 – Les rôles de l'expérience	22
2.3 – L'évolution des rôles de l'expérience	26
2.4 – L'expérience en tant que signal	30
III – L'EXPÉRIENCE DANS LES PROCESSUS DE RECRUTEMENT	35
3.1 – Critère d'élimination puis de sélection des candidats (C. Vicens)	35
3.2 – Signal de productivité (JM Espinasse)	44
IV – L'ACQUISITION D'EXPÉRIENCE STABILISE	
LE PROCESSUS D'INSERTION (JM ESPINASSE)	49
4.1 – L'insertion des jeunes: quelques certitudes empiriques... ..	49
4.2 – Atypisme de la cohorte et atypisme de l'individu	50
4.3 – Expérience et atypisme du jeune	51
4.4 – Acquisition d'expérience et stabilisation du débutant	53
4.5 – Participation au marché et acquisition d'expérience	54
4.6 – Apprentissage mutuel et stabilisation	56
V – INEXPÉRIENCE ET CHÔMAGE DES JEUNES (C. BÉDUWÉ, G. TAHAR) ...	59
5.1 – Du taux de chômage au chômage des jeunes	59
5.2 – Trois facteurs influencent le chômage des jeunes :	
diplôme, conjoncture, expérience	62
5.3 – Concurrences entre jeunes et adultes :	
rationnement ou discrimination ?	65
5.4 – Précarité du recrutement : un effet de marché	69
VI – COMPÉTENCE : UNE NÉCESSAIRE COPRODUCTION	
ENTRE SYSTÈME ÉDUCATIF ET SYSTÈME PRODUCTIF	73
6.1 – Système éducatif - système productif :	
une relation client - fournisseur (J.M Espinasse)	73
6.2 – Le système productif ne peut se soustraire à son rôle	
de producteur de compétences (F.Larré)	74

6.3 – Prise en compte de l'expérience professionnelle dans les formations professionnelles (F. Dauty)	79
6.4 – L'Education Nationale et la demande d'expérience professionnelle (G. Ourliac)	85
6.5 – Le rôle du système éducatif dans la production d'expérience professionnelle (Guy Ourliac)	87
VII – SÉMINAIRE AVEC DES DRH : ENSEIGNEMENTS ET IMPRESSIONS ...	93
7.1 – Le contexte du recrutement	93
7.2 – La notion de débutant et d'emploi ouvert aux débutants	96
7.3 – Le recours à l'expérience	98
7.4 – Quelques impressions en guise de conclusion	102
CONCLUSION	104
ANNEXE : PROGRAMME DU SEMINAIRE DRH	107
TEMPS 1 : EXPOSES DES TRAVAUX DU LIRHE	107
TEMPS 2 : EXPOSES DES REPRESENTANTS D'ENTREPRISE	108
TEMPS 3 : DEBAT GENERAL	109
BIBLIOGRAPHIE	110

I – Pourquoi la question a un sens

1.1 – Passer de la relation “formation-emploi” à la relation “compétence-emploi”

Ce premier chapitre a pour but de revenir sur la notion d'expérience – prise pour l'instant au sens large de l'exercice d'une activité professionnelle antérieure – comme composante de la compétence nécessaire pour accéder à un emploi donné.

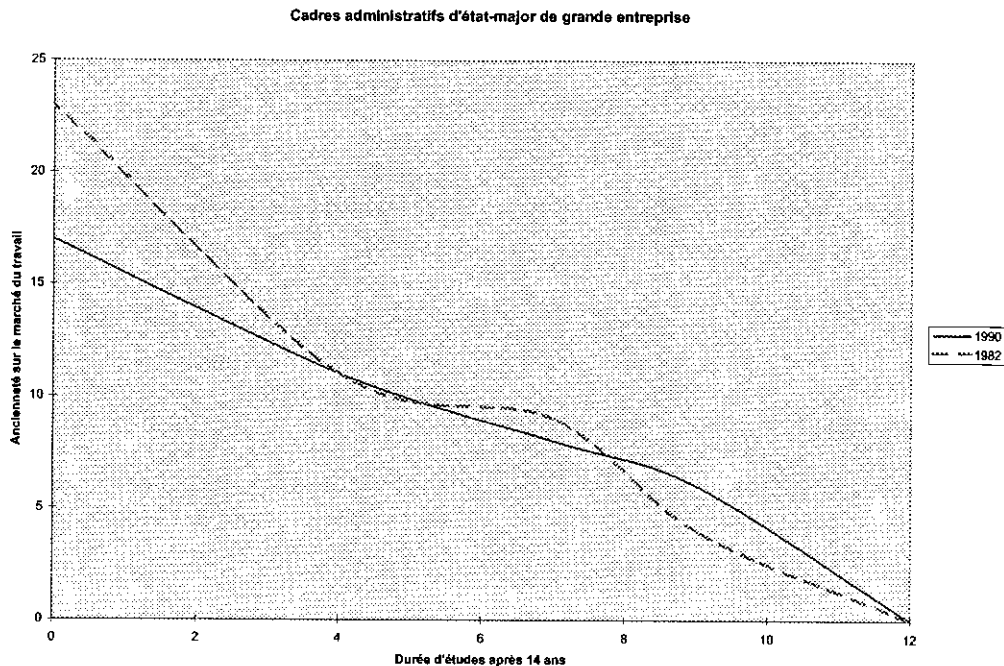
Dans un travail précédent mené également pour la DLC [Béduwé Espinasse 95], nous étions partis de l'hypothèse théorique que la compétence pouvait se diviser en – au moins – deux éléments, l'expérience professionnelle et le diplôme. Chaque individu possède l'une et l'autre dans des quantités qui lui sont propres (éventuellement nulles) mais qui, pour l'employeur et compte tenu de l'emploi qu'il cherche à pourvoir, le rendent “substituables” avec d'autres actifs, plus diplômés mais moins expérimentés ou au contraire moins diplômés mais plus expérimentés. Il existe ainsi des classes d'équivalence entre niveau de formation explicite attesté par la certification et niveau d'expérience professionnelle souvent fonction de la durée et de la qualité du ou des activités précédentes.

L'observation des structures par âge, considéré comme indicateur grossier de l'expérience, et niveau de diplôme des actifs de chacune des catégories d'emploi prouve de manière empirique l'existence de ces classes d'équivalence. Chaque profession est occupée par des individus qui, une fois regroupés par âge et niveau de diplôme semblables, présentent des quantités de formation explicite et implicite globalement substituables : les plus âgés n'ont qu'un faible niveau de diplôme et les plus jeunes compensent leur absence d'expérience par un niveau de certification beaucoup plus élevé.

De façon encore plus nette, le tracé pour chaque tranche d'âge du diplôme minimal exigé dans une profession montre que l'accès à chaque catégorie d'emploi est défini – empiriquement – par une “courbe enveloppe” donnant la loi de substitution entre formation implicite et explicite.

L'exemple ci-dessous représente la courbe enveloppe des Cadres administratifs d'état major des grandes entreprises. Elle a été construite à partir des recensement de 1982 et 1990. Elle représente les niveaux de “compétences” minimaux pour accéder à cette profession. La compétence est évaluée à partir du niveau d'études (en années d'études) et de la durée d'expérience (ancienneté globale sur le marché). La courbe a été construite de manière à ce que 98 % des individus observés se situent au-dessus de la courbe. Elle apparaît donc comme la combinaison minimale “formation implicite – formation explicite” nécessaire pour accéder à l'emploi.

L'introduction de la notion de compétence – même caricaturée sous la forme d'un simple vecteur à deux composantes évalué avec des proxy critiquables – permet de considérer le fonctionnement du marché du travail sous un angle différent ce celui utilisé dans les analyses sur l'insertion professionnelle. Les concurrences pour l'accès à l'emploi sont inter générationnelles – entre jeunes diplômés et adultes expérimentés – et non pas seulement intra générationnelles – diplômés Bac + n contre Diplômés Bac + n + 1. Dans cette optique, les jeunes qui débutent leur vie professionnelle constituent une classe d'actifs particulière au sens où un élément de



leur compétence est nul. En revanche ils ont, du fait de la montée continue des niveaux d'éducation depuis la seconde guerre, un niveau de diplôme "moyen" plus élevé que les générations qui les ont précédés et qui ont déjà, au moins en partie pour les plus récentes, commencé à travailler et donc à acquérir de l'expérience.

Et c'est bien parce que les jeunes sont en concurrence pour certains emplois avec des adultes ayant acquis plus d'expérience à diplôme égal ou dont l'expérience se substitue avantageusement à leur diplôme même plus élevé, que la question de leur faible expérience professionnelle prend du sens dans la réflexion que nous menons sur les difficultés d'insertion.

Partir de ces hypothèses nous a permis de montrer que l'absorption par le système d'emploi de générations de plus en plus diplômées a été soumise, au cours des années 80, à un fort "effet d'offre". Les professions, au sens de catégories d'emplois, absorbent ces diplômés supplémentaires en conservant, dans une très large mesure, leurs arbitrages d'origine entre recrutements de diplômés et promotions professionnelles et donc, leurs exigences d'expérience initiale. Le "niveau" des recrutements s'élève et se modifie sensiblement au fil des générations sous la pression de cet afflux général de diplômés et de la modification des parts relatives des différents niveaux de diplôme au sein de l'offre.

Une des conclusions qui peut être tirée de notre travail est qu'il n'existe pas de relation directe entre formation et emploi si on met derrière ce terme une relation "diplôme - emploi" ni même sans doute si on prend une acception plus large du type "formation explicite - emploi". Cette relation se modifie au fur et à mesure que l'offre de travail évolue, en diplôme et en expérience.

Il existe en revanche une relation compétences – emploi tout à fait évidente puisque les individus ne sont employés que s'ils possèdent les compétences nécessaires pour cela. L'expérience professionnelle, c'est à dire l'ancienneté sur le marché du travail ou dans la profession, peut être un élément incontournable de cette compétence. Lorsqu'il en est ainsi, l'emploi ne peut être occupé par un débutant. Le problème n'est pas le manque d'expérience reproché au jeune, c'est celui du mode d'accès aux emplois. Certains emplois sont ouverts voire réservés aux débutants, d'autres leur sont au contraire fermés, mais la plupart combinent l'accès de débutants et d'expérimentés.

1.2 – La demande d'expérience fonde une typologie des modes d'accès à l'emploi (Louis Mallet)

1.2.1 – L'étude menée par l'ex Institut d'Etudes de l'emploi en 1972⁷ sur les modes d'accès aux emplois pour le compte du CEREQ constitue une pièce importante dans le patrimoine du LIRHE sur cette question de l'expérience professionnelle. Il n'est pas inutile de tenter de faire un pont entre cette recherche, sa problématique et ses résultats, et celle que nous menons aujourd'hui pour le compte de la direction des lycées et collèges.

Quelle était la question posée ? L'étude visait, sur la base d'entretiens approfondis dans une soixantaine d'entreprises, à répondre à la question suivante : est-ce que cela a un sens pour les DRH de répartir l'ensemble des emplois qu'ils gèrent entre trois catégories : les emplois réservés aux jeunes, les emplois réservés aux non débutants et les emplois pour lesquels les deux types d'accès peuvent être combinés ? Les emplois étaient identifiés de façon assez fine (nomenclature des Affaires sociales de l'époque – Loi de 1924), les entreprises enquêtées étaient concentrées dans deux grands secteurs : l'industrie mécanique et métallurgique, l'industrie textile. Les résultats essentiels de cette recherche peuvent être résumés ainsi :

- La question posée avait un sens pour les interlocuteurs rencontrés.
- L'affectation d'un grand nombre d'emplois dans la deuxième catégorie (emplois fermés aux débutants) s'avérait immédiate et homogène selon les divers types d'entreprises.
- La première catégorie était par contre peu significative, parce que très sensible aux politiques d'entreprises et aux évolutions conjoncturelles du marché du travail.
- La troisième catégorie (emplois "mixtes") qui regroupait aussi un assez grand nombre d'emplois, s'avérait intéressante à travers les liens qu'elle permettait d'étudier entre les mécanismes de recrutement, de promotion et de mobilité.

Mais ces résultats apparaissaient fortement contingents et pas toujours faciles à interpréter. Par exemple :

- Le nombre de postes de travail composant l'emploi était un élément décisif. Lorsque, dans une même entreprise, le même type de poste était occupé par un

7. [Mallet 1974].

grand nombre d'individus, il était fréquent que les jeunes aient accès au moins à quelques uns de ces postes.

- L'interdépendance entre modes d'accès relevant d'emplois différents se manifestait fréquemment, mettant ainsi en avant l'influence de l'organisation du travail et des modes de coordination, sur les modes d'accès aux emplois.

1.2.2 - Si l'on replace ces résultats dans notre perspective actuelle sur l'expérience, que peut-on en tirer ?

Le marché est segmenté en deux grands ensembles : celui des emplois non accessibles aux débutants, celui des emplois pour lesquels débutants et expérimentés sont en concurrence.

Pour les premiers la question est de savoir pourquoi les débutants n'y ont pas accès. Est-ce parce qu'il n'existe pas de formation adaptée, ou bien parce que certains éléments de compétence ne peuvent être acquis que par expérience ?

L'existence de la deuxième catégorie montre :

- (1) que les divers types d'entreprises n'ont pas pour certains emplois les mêmes politiques de recrutement. Cela indique probablement une contingence des modes d'accès, qui dépendent de l'organisation du travail, des politiques d'entreprises...
- (2) qu'à l'intérieur de certaines entreprises, mixer les accès constitue une politique. Cela indique une volonté d'utiliser une complémentarité entre les modes d'accès.
- (3) qu'à l'intérieur de certaines entreprises, une certaine indifférence existe entre les deux modes d'accès. Cela indique une possibilité de substitution entre les modes d'accès.

Cette étude a été menée dans un contexte de plein emploi, et à une époque où le nombre de diplômés parmi les actifs, mais aussi parmi les débutants, était beaucoup plus faible qu'aujourd'hui. Les chiffres et le graphique (Etat de l'Ecole 97, page 29) donnés ci-dessous indiquent combien le paysage s'est transformé en 25 ans.

Quelques données comparatives 72-97

	1972	1975	1997
Taux de chômage global	3 % (1)		12 % (4)
Taux de chômage jeunes (15-24 ans)	6 % (1)		28, % (4)
% sorties sans diplôme (VI + BEPC)	55 % (2)		21, % (5)
Taux d'accès au Bac	29 % (3)		63,6 % (3)
% Diplômés Bac et + dans PA		17,6 % (1)	34,6 % (4)

(1) Marché du travail séries longues. Insee Résultats - Emplois Revenus 62-63

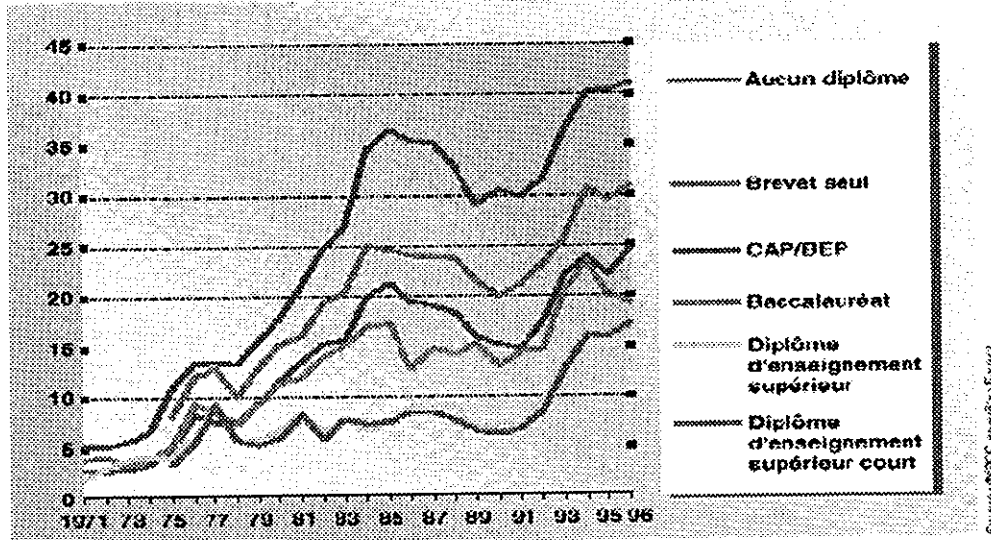
(2) Bilan formation emploi 73. Collection de Insee D 59

(3) Repères et Références statistiques 1997

(4) Enquête sur l'emploi 97 Insee Résultats - Emplois Revenus 127-128

(5) En 1995, Etat de l'Ecole, MEN 1997

2 – Évolution du taux de chômage des actifs de moins de 25 ans, selon leur niveau de diplôme (1971-1996)



Ce point de repère de 1972 sur les politiques de recrutement des entreprises incite à se poser quelques questions : les résultats obtenus alors demeurent-ils aujourd'hui ? Sont-ils modifiés par l'élévation du niveau de diplôme, la croissance du chômage, l'évolution de la gestion de l'emploi dans l'entreprise ?

1.2.3 – L'évolution de l'état du monde amène à réinterroger les résultats de 1972

L'élévation du niveau de diplôme, la diversification des cursus diplômants amène-t-elle à réduire le nombre d'emplois fermés aux débutants ? Toute réponse globale serait bien présomptueuse. Au niveau de généralités où nous nous plaçons ici, on ne peut que poser quelques questions.

La croissance de la formation initiale pourrait constituer une substitution à l'expérience professionnelle. On aurait assisté à une sorte de transfert de l'entreprise vers le système éducatif d'une responsabilité de production de compétences. L'avantage relatif de l'expérimenté aurait eu tendance à diminuer.

Même si cela s'est produit localement, notamment chez les Cadres, l'évolution relative du taux de chômage des moins de 25 ans, dans un contexte global de pénuries d'emploi n'incite pas à retenir cette hypothèse. Faut-il alors retenir l'hypothèse inverse ? Cela amènerait à dire que le diplôme ne peut être substitué à l'expérience, probablement parce que celle-ci a une forte composante spécifique que le système éducatif ne peut ou ne veut pas prendre en compte dans les nouveaux cursus de formation. L'élévation et la diversification des formations initiales, loin de périmer les

valeurs de l'expérience, leur donneraient encore plus de prix⁸. La formation professionnelle ne se substituerait pas à l'apprentissage sur le tas et son développement donnerait plutôt naissance à de nouvelles formes de complémentarité.

Le débat reste ouvert.

S'agissant des emplois mixtes l'évolution du contexte général a pu produire des effets contradictoires :

L'évolution des formes d'organisation du travail, probablement plus accélérée dans la période présente, peut pousser vers une plus grande hétérogénéité des critères de recrutement. Mais par ailleurs les formes nouvelles d'organisation mettent en avant des "compétences de type savoir être", qui ne sont en général pas l'objectif des formations diplômantes. L'instabilité des organisations requiert probablement plus de capacités relationnelles que techniques.

La diversification des voies, des niveaux et des spécialités de formation peut inciter à développer de nouvelles complémentarités diplômes – expérience, mais multiplie aussi les opportunités de substitution.

La tendance à la baisse des salaires de début, liée à la fois aux marchés et aux emplois aidés, peut inciter à substituer des jeunes à des expérimentés, dans les situations "d'indifférence".

Du côté du système productif, un simple effet d'évolution des structures d'emploi peut aussi être avancé : la quantité relative d'emplois réservés aux expérimentés a pu varier.

*
* *

Au total la réponse à la question simple, historique "l'expérience a-t-elle aujourd'hui plus ou moins de poids qu'il y a 25 ans dans l'accès aux emplois ?" n'est pas évidente.

Le taux de chômage des jeunes a toujours fluctué autour du double du taux de chômage global. La hausse du niveau de diplôme et la diversification n'ont pas eu beaucoup d'effet là-dessus. Au-delà de cet effet global, il faut garder en mémoire que, au fur et à mesure de l'augmentation du chômage, les taux de chômage des jeunes par niveau de formation se dispersent, les plus touchés étant les moins diplômés. Cela plaide-t-il pour l'hypothèse que l'expérience est d'autant plus nécessaire qu'on est moins diplômé ? Et donc dans le sens d'une substituabilité potentielle diplôme / expérience d'autant plus forte que le diplôme est élevé ?

8. Voir sur ce point la contribution de G. Ourliac au chapitre VI.

II – Sens et rôles de l'expérience professionnelle (J. Vincens)

Une fois montrée la nécessité de tenir compte de la question de l'expérience pour comprendre les difficultés d'insertion des jeunes débutants, il s'agit de démêler les différentes notions qui se cachent derrière ce terme abondamment et couramment utilisé dans les discours depuis quelques années.

2.1 – Expérience : élément de connaissance mais aussi moyen d'acquisition de connaissances

Dans les dictionnaires usuels, l'expérience est définie, au sens qui nous intéresse, comme une connaissance acquise par la pratique jointe à une réflexion (ou accompagnée d'une observation). Reprenons les différents thèmes de cette définition.

2.1.1 – 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.

Mark Blaug (1976) distingue ainsi au moins trois notions :

- 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*).

Naturellement, il n'est pas toujours aisé de distinguer ces trois formes ; la formation explicite dans l'entreprise peut être très liée au travail lui-même et elle constitue un prolongement et une systématisation de la seconde forme. Par ailleurs 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...). Bref, les 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, toute celle 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, celle qui est 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.

2.1.2 – Mais quelle pratique ? La distinction importante ici est, pour reprendre les termes de Mallet et Vernières, 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 concerne aussi les informations symboliques qui constituent le langage utilisé dans ce milieu de travail. Naturellement l'acquisition par la pratique diffère selon la dimension envisagée : la dimension sociale de l'expérience peut être acquise, au moins en partie, dans les couloirs...

2.1.3 – 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 est 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 cette expérience constitue un signal négatif⁹ ; dans ce cas l'entreprise pourrait préférer un débutant. Mais ce n'est pas le cas le plus fréquent.

2.1.4 – 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 ancienne¹⁰. 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 attire 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 produit joint de l'activité, sinon pour une part. Placés dans la même situation deux individus en tireront une expérience différente. Cela dépend-il 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 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.

2.1.5 – Deux conceptions de l'expérience. La définition usuelle de l'expérience insiste, nous venons de le voir, sur le mode d'acquisition de ce type de connaissance et retient deux éléments, la pratique et la réflexion de l'individu sur cette pratique. Mais la 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 :

- 1° Qualités physiques...
- 2° Qualités intellectuelles...
- 3° Qualités morales...
- 4° Culture générale...
- 5° Connaissances spéciales qui concernent exclusivement la fonction
- 6° 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 compé-

9. Cf l'enquête ancienne du CEJEE sur les offres d'emploi difficiles à satisfaire.

10. Un dictionnaire de 1840 définit l'expérience : "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".

tence d'un individu. La compétence serait un ensemble comprenant en particulier l'expérience parmi ses composantes. 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 recourent, 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, 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.

• *L'expérience, moyen 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'acquisitions 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 résultait 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
	Oui	1 Substitution d'où concurrence	3 Expérience seule
Expérience	Non	2 Formation explicite seule	4 Inné... ou acquis hors du travail et du système éducatif

La première conception de l'expérience oppose les cas 2 et 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 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.

Une autre manière de présenter la question consiste à utiliser un tableau comme celui qui est présenté ci-dessous :

Tableau 2 – Acquisition de la compétence

Eléments de la compétence	Lieux d'acquisition		
	Système éducatif	Lieu de travail	Autres (milieu social)
1			
2			
3			
4			

Pour ne pas entrer dans le débat sur la compétence, les éléments constitutifs de celle-ci ne sont désignés que par des numéros. Les différentes conceptions de l'expérience s'inscriraient dans ce tableau. S'il y a une spécialisation stricte des lieux d'acquisition, l'élément 1, par exemple, ne pourra être acquis que dans le système éducatif, l'élément 4 que dans le travail, etc. Les divers lieux d'acquisition sont complémentaires.

La seconde conception de l'expérience admet au contraire une certaine capacité de substitution : l'élément 1 pourrait être acquis dans le système éducatif mais aussi dans le travail, etc. Il est clair que la thèse de la substitution dans sa version la plus forte, consisterait à dire que tous les éléments de la compétence peuvent être acquis indifféremment dans l'un ou l'autre lieu. Des versions plus nuancées supposent des substitutions partielles. Notamment il est possible d'admettre une asymétrie telle que tous les éléments sauf un peuvent être acquis dans le système éducatif ou dans le travail. Le dernier élément ne pourrait être acquis que dans le travail et c'est lui que désignerait le terme d'expérience dans le sens le plus étroit.

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'acqui-

tion 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. Évoquons 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 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 comme justification d'un marché interne du travail).

Nous allons retrouver ces problèmes en examinant les rôles de l'expérience.

2.2 Les rôles de l'expérience

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

2.2.1 L'expérience intégrative ou expérience première. C'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. La formation initiale donnée par l'Education nationale est donc jugée par rapport à cette norme.

On peut distinguer deux niveaux d'exigences lors de l'embauche :

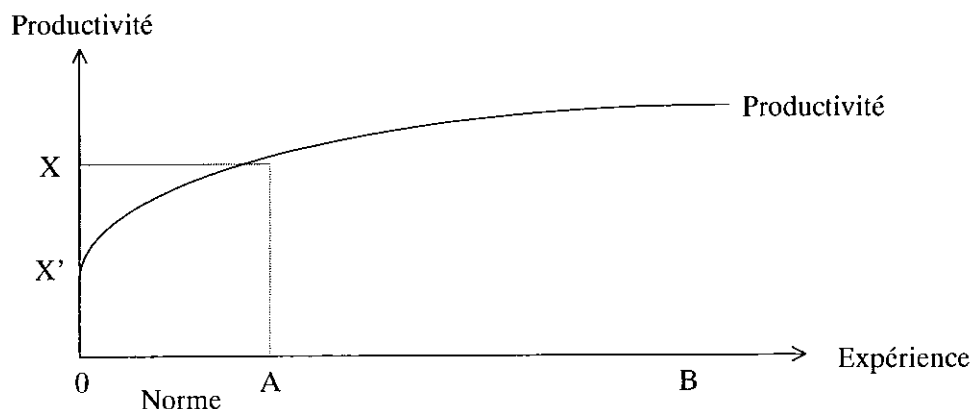
- l'employeur peut simplement vouloir être sûr que celui qu'il recrute atteindra la norme d'efficacité après une période de mise en train ;
- mais il peut vouloir aussi que cette période de mise en train soit très brève puisqu'elle génère des coûts. Il est clair aussi que le meilleur moyen de savoir si un candidat atteindra la norme est de constater qu'il l'atteint déjà...

Cette expérience d'intégration est indispensable au débutant même si l'entreprise et l'emploi ne présentent aucune spécificité au sens de Becker. Si l'employeur exige cette expérience c'est évidemment parce qu'il estime que le système éducatif ne peut pas donner les connaissances qui la constituent. Autrement dit le débutant ne peut pas atteindre la norme d'efficacité dans les jours qui suivent son embauche. Nous sommes bien dans la situation où ces connaissances ne peuvent être acquises que par l'expérience ce qui correspond à la première conception analysée plus haut (cas n° 3).

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.

2.2.2 – 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 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 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 la première conception de l'expérience, ensemble de connaissances qui ne peuvent être acquises que par la pratique.

2.2.3 – L'expérience, fondement d'une hiérarchie d'emplois 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 PI 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.

Ce n'est pas une acquisition automatique, promise à 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 des modalités diverses. Cette reconnaissance permet l'accès à des emplois qui ne sont pas ouverts aux débutants et qui, soulignons-le, ne sont pas accessibles à tous ceux qui ont l'expérience au sens 2.

C'est encore la première conception de l'expérience qui domine ici.

2.2.4 – L'expérience substitut de la formation explicite. La dernière notion est celle qui est utilisée dans les travaux pour le CEDEFOP. C'est l'idée que certaines compétences peuvent être acquises soit par une formation initiale explicite, soit par une formation fondée sur l'expérience et éventuellement complétée par une formation continue non diplômante. Ici l'expérience apparaît bien comme un substitut de la formation initiale ; mais on peut tout aussi bien avancer que c'est la formation initiale qui est substitut de l'expérience. Les emplois concernés peuvent donc être accessibles par l'une ou l'autre des voies d'acquisition de la compétence. C'est bien ici la seconde conception de l'expérience, soit dans sa version forte (l'expérience peut se substituer à toute la formation initiale pour certains emplois), soit dans sa version plus faible (la substitution n'est que partielle).

Cette notion de substitution est susceptible de jouer un rôle particulièrement important pour l'étude de l'insertion dans la vie active. Lorsqu'on étudie une cohorte composée d'individus qui ont le même diplôme, on observe en effet que l'insertion des individus qui composent cette cohorte, s'échelonne sur une période de plusieurs années. Plusieurs explications sont possibles (Espinasse et Vincens 1997). Elles peuvent être schématisées de la façon suivante :

- **Première explication.** Les emplois sont en nombre insuffisant et la flexibilité des salaires ne permet pas de rétablir l'équilibre. Les actifs qui cherchent des emplois, ici les jeunes entrants sur le marché du travail, sont différenciés par leur formation. Le fait que la cohorte dans son ensemble mette plusieurs années pour l'insérer reflète l'insuffisance générale de l'emploi. L'ordre dans lequel les individus s'insèrent dépend essentiellement du hasard.
- **Deuxième explication.** L'emploi est toujours insuffisant mais les individus sont différenciés non seulement par leur formation mais par une série de caractères,

souvent difficiles à observer. Les emplois eux aussi sont différents et le recrutement tend à réaliser un bon appariement. Ceux qui trouvent des emplois rapidement sont ceux qui ont eu la chance de trouver l'emploi qui leur convenait. L'imperfection de l'information sur les caractères des individus et des emplois allonge le processus d'appariement global. Mais de toutes façons l'insuffisance d'emplois ne permettrait pas à chacun d'avoir un emploi rapidement.

- **Troisième explication.** Les individus sont différents mais ils peuvent être grossièrement classés selon une échelle qualitative. C'est la théorie improprement nommée de la "file d'attente". Les meilleurs sont recrutés les premiers. L'arrivée d'une nouvelle cohorte avant que la première soit totalement insérée rejette les travailleurs considérés comme les moins bons à la fin de la liste d'attente.
- **Quatrième explication.** C'est une variante des deux précédentes. Elle repose sur l'idée de la relative immobilité du travail. Les jeunes qui commencent leur insertion sont répartis dans des marchés locaux et cherchent d'abord des emplois sur le marché de leur résidence. Mais le déséquilibre entre l'offre et la demande est plus ou moins grand selon le marché.
 - a) Dans le cadre de la thèse de l'appariement, on peut estimer que plus l'offre excède la demande et plus les employeurs auront la possibilité de réaliser un bon appariement. Mais globalement, celui-ci dépend aussi de la dimension du marché.
 - b) Dans le cadre de la théorie de la file d'attente, les employeurs, sur un marché local, prélèveraient dans l'offre locale en partant du haut (des meilleurs) et s'arrêteraient lorsque les emplois seraient tous pourvus. Comme le déséquilibre offre-demande diffère d'un marché local à l'autre, des individus trouvent des emplois sur leur marché alors qu'ils auraient été trop bas sur la liste pour en trouver dans le marché voisin où le déséquilibre offre-demande est plus grand.
- **Cinquième explication.** Finalement on voit que la première et la seconde explications (la seconde complétée par le (a) de la quatrième) font appel à une sorte de rationnement par le hasard alors que la troisième (complétée par le (b) de la quatrième) repose sur un rationnement par les différences de qualité. Mais cette explication laisse sans réponse une question : comment se fait-il, si les individus ont des qualités différentes, que les moins bons puissent s'insérer ? L'observation montre en effet que la plus grande partie de la cohorte finit par s'insérer,

Dès lors comment expliquer que ceux qui partaient avec un handicap aient fini par trouver des emplois ? Ou bien ces emplois sont inférieurs à ceux qui étaient initialement visés et l'insertion s'explique par la baisse de l'emploi de réserve. Ou bien les emplois ne sont pas sensiblement différents et l'insertion ne pourrait s'expliquer que par "l'amélioration" de l'employabilité des individus initialement écartés par les employeurs. C'est ici qu'intervient l'expérience procurée par les emplois temporaires et les mesures liées à la politique de l'emploi. Cela permettrait d'acquérir non seulement une expérience intégrative mais, dans les meilleurs des cas, de compenser ou de remédier à certaines infériorités de départ. L'expérience jouerait bien ici un rôle de substitut ; ce ne serait pas un substitut à la formation explicite mais plutôt un substitut à des caractéristiques non observées dans les enquêtes, liées à la personnalité et donc à l'histoire de chaque individu.

L'expérience-substitut jouerait donc 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. Probablement cela pose le problème du repérage par les employeurs de la qualité de l'expérience acquise dans des emplois précaires.

2.3 – 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.

2.3.1 – La situation du marché du travail. Elle est 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 ?

– Le premier mécanisme est simplement celui de l'offre et de la demande. Puisque l'offre de travail excède la demande, le prix du travail tend à baisser. 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 de 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.

Par ailleurs, le chômage tend à réduire la mobilité inter-entreprises de sorte que 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 non qualifiés sont en déclin.

– 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 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.

En définitive, lorsque les employeurs disent qu'ils ne recrutent pas de débutants parce que ceux-ci n'ont pas d'expérience, la phrase devrait être complétée en ajoutant que le marché du travail leur permet de satisfaire leurs besoins de main d'œuvre avec des travailleurs qui ont cette expérience.

2.3.2 – Le développement de la formation initiale. Ce développement se traduit par une élévation du niveau moyen de diplôme à la sortie. La proportion de sortants avec le baccalauréat ou un niveau supérieur à celui-ci augmente rapidement.

Ce phénomène a un impact direct sur le rôle de l'expérience comme mode alternatif d'acquisition de compétences. Un nombre croissant de jeunes diplômés postulent des emplois qui sont depuis longtemps pourvus à la fois par recrutement direct de diplômés et par promotion de travailleurs moins diplômés mais ayant une plus grande expérience. L'augmentation de l'offre de diplômés pèse sur la concurrence entre les deux modes d'acquisition de ces compétences. Dans le détail les mécanismes sont complexes. Voici quelques cas possibles :

- Des diplômés simplement pourvus d'expérience intégrative (voire sans celle-ci) viennent à égalité avec des travailleurs moins diplômés, disposant d'une expérience assez longue et donc plus âgés. Si dans l'ensemble, les employeurs n'ont pas de préférence pour les uns ou les autres, les accès aux emplois tendront à être proportionnels à l'effectif des "éligibles" de chaque sous-groupe, diplômés débutants et promouvables (par les marchés internes ou non).
- Les employeurs ont, dans l'ensemble, une légère préférence pour les diplômés, soit parce que leurs salaires de début sont plutôt inférieurs à ceux des travailleurs promus, soit pour des raisons qui tiennent à l'évolution des emplois (cf. infra). Cette préférence pour les diplômés réduit le rôle des promotions en particulier au détriment de ceux qui ont les plus faibles niveaux de formation. Mais dans le long terme ces catégories de travailleurs ont des effectifs en déclin du fait de l'expansion de la formation initiale.

La conséquence du recrutement de jeunes diplômés est que le problème de l'expérience intégrative prend de plus en plus d'importance puisqu'il concerne des emplois de plus en plus variés et situés de plus en plus haut dans la hiérarchie des salaires.

2.3.3 – L'évolution des emplois et de l'organisation du travail. Nous assistons ici 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 :

- a) 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.

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.

L'expérience-substitut et l'expérience-fondement d'une filière hiérarchisée seraient ainsi affectées par les changements liés à la technique et à l'organisation post-taylorienne du travail. Pour autant les promotions ne disparaîtraient pas et c'est un point qu'il faut souligner (Espinasse et Vincens 1996). En fait ce qui devrait prendre plus d'importance ce sont les interactions entre la formation explicite initiale et l'expérience-substitut ou fondement de filière. Le phénomène général serait celui du raccourcissement des filières, le niveau de départ nécessaire pour acquérir l'expérience serait plus élevé, les concurrences mettraient en présence des personnes dont le niveau de formation initiale ne serait pas très éloigné (bac et bac + 2, bac + 2 et bac + 4...), l'expérience comblant la différence de formation initiale et réciproquement.

b) 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.

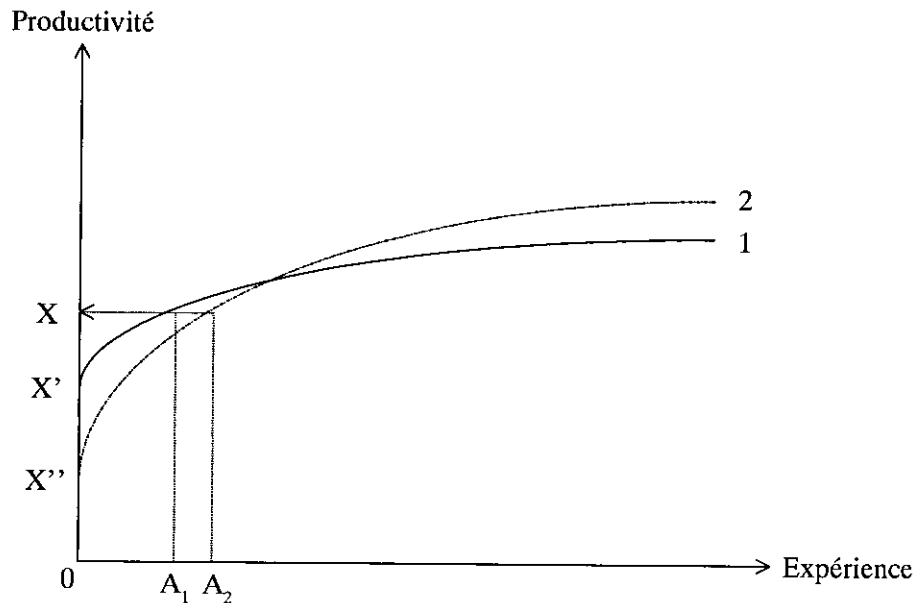
Mais une tendance opposée peut être décrite avec des arguments non négligeables. La tendance serait au contraire au renforcement des rôles de l'expérience mais sous des formes différentes ce qui rendrait indispensable la réflexion sur les modes d'acquisition de cette expérience nouveau style.

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 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 OA2 au lieu de OA1. 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.

2.4 L'expérience en tant que signal

2.4.1 – 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 d'abord rappeler quelques éléments essentiels de la problématique du signalement à propos de l'éducation.

- 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 dit pas 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 à retenir : la variance de la distribution et les recouvrements partiels entre distribution des qualités pour des diplômes différents. Le tableau suivant résume les situations :

Variance pour un diplôme donné

		Forte	Faible
Recouvrement partiel avec la distribution des individus ayant un diplôme inférieur	non	1	2
	oui	3	4

- 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 1, forte variance les oblige à un tri supplémentaire entre ces diplômés, le cas 2 signifie que les individus sont presque interchangeables.
- 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 puisque 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.

2.4.2 – Combinaison du capital humain et du filtre à propos du diplôme.

L'éducation donne des connaissances et joue un rôle de filtre. Comment ?

- Tout cursus de formation concrétisé par un diplôme, suppose un référentiel. Celui-ci porte sur des savoirs mais aussi bien sur des savoir-faire, savoir-être, sur la capacité d'adaptation, etc. Par ailleurs l'acquisition de ces caractéristiques suppose des qualités, des aptitudes (intellectuelles ou non) qui s'incorporent en quelque sorte au référentiel.
- 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.
- Mais il ne faut pas confondre référentiel et réalité. Les individus détenteurs d'un diplôme donné sont plus ou moins proches du référentiel. La variance de la distribution dépend des caractéristiques du cursus : modalités d'accès (sélection ou non, numerus clausus ou non), des finalités réelles de la formation, des moyens mis à sa disposition. Ainsi un second aspect du phénomène de signalement apparaît : ce n'est plus le référentiel qui signale mais la dispersion présumée des individus par rapport à ce référentiel. Inutile d'insister sur la différence entre une Grande Ecole sélective et une Université ouverte dans laquelle, plus ou moins, le nombre de diplômés dépend du nombre d'inscrits initiaux.
- Lorsque le référentiel ne porte que sur une partie limitée de ce qu'est un individu, il existe pour l'employeur, à découvrir les autres qualités, non signalées par le

référentiel et qui peuvent être importantes pour juger les capacités productives de l'individu. D'autres indices sont nécessaires ; c'est une question classique dans la rédaction d'un CV.

Il est clair que plus le référentiel est exigeant, totalisant, et plus cette question rejoint la précédente et se confond avec elle.

- Mais lorsque le référentiel sera "incomplet" (surtout fondé sur des savoirs et savoir-faire) et que la dispersion des individus par rapport à ce référentiel sera élevée, le signalement donné par le diplôme sera très incertain : la possession du diplôme ne dit pas comme l'individu se positionne par rapport au référentiel et quelles sont les qualités non signalées par la formation qu'il possède. L'employeur potentiel est donc obligé de chercher des indices dans deux directions.
- Un exemple aidera à démêler ces différents aspects : soit un étudiant qui vient d'obtenir un DEA de Droit des Affaires et qui postule un emploi dans le service juridique d'une entreprise. L'intitulé du diplôme poserait une indication générale sur le référentiel de la formation, niveau et spécialité. Le nom de l'Université où le DEA a été obtenu peut apporter un renseignement supplémentaire à l'employeur ; c'est une information sur la qualité des études et éventuellement sur la rigueur de la certification c'est-à-dire sur la variance par rapport au référentiel. Si l'employeur s'intéresse à cette candidature il peut demander à l'étudiant les noms des professeurs susceptibles de fournir une opinion sur lui. Ces professeurs recevront un questionnaire dont l'un des éléments essentiels sera l'invitation à situer l'étudiant dans sa promotion ; parmi les 5 % de tête, les 10 %, dans la moyenne... Il est clair que l'information recherchée est le positionnement par rapport au diplôme. D'autres questions et d'autres procédés comme l'entretien avec le candidat cherchent à en savoir plus sur la personnalité de celui-ci, c'est-à-dire à découvrir ce que le diplôme – à référentiel limité – ne peut permettre de connaître.

2.4.3 L'expérience, combinaison de capital humain et de filtre

Le raisonnement utilisé pour les diplômes peut être repris en partie. L'information "a travaillé pendant un an" peut évidemment être complétée par des indications sur la nature du travail et sur l'entreprise. Ces informations ne peuvent avoir une signification que si elles sont rapportées à un référentiel qui joue le même rôle que le référentiel du diplôme dans le cas précédent. Mais ici le référentiel est plus difficilement explicite. Faire tel travail pendant un an dans telle entreprise a été une occasion d'acquérir des éléments de compétence, de révéler certaines qualités et d'en prendre conscience soi-même, exactement comme le fait de passer un an à préparer un DEA est une occasion d'acquérir des éléments de compétence, d'apprendre à exprimer sa pensée, etc. Mais la différence est que le référentiel du DEA est éventuellement objectivable alors que celui des effets du temps de travail l'est beaucoup moins.

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'entre-

prise 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 ?

2.4.4 – 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.

Afin d'examiner les relations entre l'éducation et l'expérience, il est possible de synthétiser l'analyse déjà faite dans le tableau ci-dessous :

	Temps passé...		
	... à la formation = cursus + diplôme	... au travail = expérience	
		apports se substituant à la formation	apports propres
Incertitude sur le référentiel général de l'apport du temps consacré à la formation ou au travail	a1	b1	c1
Incertitude sur la position d'un individu par rapport à ces référentiels	a2	b2	c2
Incertitude sur les qualités de l'individu non signalées par l'activité, formation du travail	a3	d	d

Les deux aspects de l'expérience, substitut ou complément, sont distingués. A priori il n'y a pas de raison de penser qu'elles jouent différemment pour réduire l'incertitude sur les qualités non révélées du fait même du travail.

La lecture des colonnes du tableau suggère un mécanisme connu : réduire l'incertitude dans une case peut la réduire dans une autre ou plutôt rendre moins nécessaire de réduire l'incertitude sur cette seconde case. Pour le diplôme, réduire l'incertitude sur le référentiel général a_1 peut rendre moins important, les efforts pour réduire l'incertitude sur a^2 , le positionnement de l'individu. Et inversement : savoir qu'un

individu est major de sa promotion peut réduire les efforts pour connaître très exactement le référentiel de sa formation.

La lecture en ligne ou les lectures obliques du tableau concernent directement les relations entre diplôme et expérience. Diverses incertitudes sont modifiées par la réduction d'une autre incertitude. Si on connaît assez précisément b_1 et b_2 , ramenés de façon simplifiée à des savoirs et savoir-faire, il n'est plus nécessaire de s'interroger sur a_1 et a_2 en ce qui concerne ces savoirs. Ils auraient pu ou dû être acquis dans le cursus de formation mais peu importe de savoir si cela a été le cas puisqu'ils sont censés avoir été acquis par l'expérience.

Quant à l'expérience-complément qui porte sur ce qui ne pouvait en aucun cas être acquis par la formation, elle ne remplace évidemment pas les savoirs acquis par la formation ou par l'expérience substitution mais elle peut minorer l'importance de l'incertitude qui les concerne. Le raisonnement serait : peu importe qu'il ne sache pas faire telle ou telle chose, qu'il pourra apprendre ; plus important est ce qu'il sait faire et sa façon de se comporter.

Mais surtout c_1 et c_2 ou plutôt la réduction de l'incertitude sur c_1 et c_2 réduit l'incertitude sur a_3 : une partie des qualités recherchées et non filtrées par la formation, le sont par l'expérience (peut-être aussi par b_1 et b_2 ?). Ces qualités personnelles (type : initiative, capacité de travail en équipe...) sont justement celles que révèle ou fait acquérir le travail si l'individu n'y est pas inapte. Quant à d , les qualités non signalées par l'expérience, sans qu'il soit utile de distinguer entre l'expérience-substitut et l'expérience-complément, l'incertitude qui les concerne ne peut être réduite que par l'essai : la recherche d'un appariement porte là-dessus en particulier.

On voit donc mieux comment l'expérience réduit les incertitudes relatives au diplôme à condition que les incertitudes propres à l'expérience ne soient pas trop fortes. Inversement, il n'est pas impossible qu'une réduction des incertitudes sur les diplômes minore ce rôle de l'expérience.

Par ailleurs plus la carrière s'avance et moins le diplôme initial compte (hors phénomènes de réseaux...). Ce sont les incertitudes sur les divers aspects de l'expérience qui prennent de l'importance.

Les débutants sur le marché du travail sont doublement désavantagés par rapport aux expérimentés : parce qu'ils ne possèdent pas les compétences supplémentaires que procure l'expérience mais également parce qu'ils ne peuvent fournir le signal lié à une expérience professionnelle qui viendrait réduire l'incertitude relative à leur diplôme et à leur capacité à produire. C'est ce que l'on va voir maintenant en abordant le processus de recrutement.

III – L'expérience dans les processus de recrutement

3.1 – Critère d'élimination puis de sélection des candidats (C. Vicens)

Le thème de "l'expérience professionnelle" est peu abordé directement dans la littérature gestionnaire, la spécification de cette notion s'agissant des débutants est quasiment absente. Les processus et les pratiques de recrutement constituent par contre un objet d'études. Mais ils sont le plus souvent analysés sous d'autres aspects que sur ce critère de sélection tant par les ouvrages en gestion des ressources humaines que par les revues de praticiens.

Pour exemple, la Revue Personnel, au cours des 5 dernières années, a consacré une dizaine d'articles au recrutement dont la plupart se focalise sur les outils mobilisés pour la détection des candidats. Sont ainsi très longuement évoquées les pratiques de sélection dont certaines (graphologie, morpho psycho, ...) sont âprement débattues.

La littérature s'intéresse aussi tout particulièrement aux cadres et aux diplômés des grandes écoles sous l'angle du potentiel. Le thème des difficultés de recrutement revient fréquemment et les études et discours sur le sujet sont alors centrés sur les PME. Enfin, s'agissant des logiques d'employeurs en matière de recrutement, la littérature et les études empiriques sont rares. Elles sont abordées essentiellement par rapport à l'utilisation de certains types de contrats tel le Contrat de Retour à l'Emploi, ou à certains publics notamment les chômeurs de longue durée.

De manière générale, les auteurs constatent "*une focalisation de la politique de l'emploi sur les publics, les bénéficiaires et non pas sur les entreprises*" [GAUTIÉ LEFRESNE] si bien que celles-ci sont reléguées au statut de "boîte noire" dont on postule la parfaite rationalité.

Le thème de l'expérience professionnelle sera donc abordé à partir de l'analyse du processus de recrutement qui tant dans son acception classique que renouvelée fait place à ce critère sous diverses formes.

3.1.1 définition et enjeux du recrutement

Dans la littérature GRH, on emploie assez indifféremment les termes de recrutement, embauche, dotation ou acquisition de RH [BELANGER PETIT BERGERON 1983]. Le recrutement comporte une double dimension :

- d'une part, pourvoir des postes vacants dans l'organisation : selon Sekiou et Blondin (1992), il "*correspond à un ensemble d'actions utilisé par l'organisation pour attirer des candidats qui possèdent les qualifications nécessaires pour occuper dans l'immédiat ou dans l'avenir un poste vacant*".
- d'autre part, insérer des individus : cette activité a ainsi pour finalité la sélection de candidats mais représente également le processus par lequel un individu devient membre d'un groupe.

L'aspect "économique" du recrutement est fréquemment abordé et se décompose en deux éléments :

- *d'une part, le coût de l'embauche* comportant notamment le temps passé par la hiérarchie et les spécialistes RH pour la détection et la formulation du besoin de

recrutement, les honoraires éventuels de prestataires externes, le temps passé pour la sélection des candidats, les coûts liés à l'encadrement du recruté ou encore à une productivité inférieure à la normale...

Ces coûts sont estimés à près de 2 mois de salaire brut pour un salarié faiblement qualifié et 6 mois pour un cadre.

– *d'autre part, le coût de la séparation* et donc du licenciement en cas d'erreur de recrutement.

Le processus de sélection est assimilé à un exercice de prédiction : on engage telle personne plutôt que telle autre car on pense qu'elle a les meilleures chances de rester suffisamment longtemps dans l'entreprise (pour que les coûts engagés pour son acquisition puissent être amortis dans le temps) et de fournir un rendement suffisant. **Les décisions en matière de sélection, comme toute autre prédiction, comportent une marge d'erreur qu'on tente de réduire au maximum.**

3.1.2 – Représentation classique du recrutement : un processus séquentiel

Dans ses représentations classiques, le processus de recrutement apparaît comme une démarche rigoureuse et séquentielle. Différentes étapes sont distinguées dont le nombre varie selon les auteurs : 6 selon AMADIEU ET ROJOT, 8 selon MARTORY ET CROZET. La notion d'expérience professionnelle ressort notamment lors de deux étapes.

ÉTAPES DU PROCESSUS DE RECRUTEMENT

DÉFINITION DES BESOINS



*IDENTIFICATION DES SOURCES
DE RECRUTEMENT*



*MISE EN PLACE DES MOYENS
DE RECRUTEMENT*



*CAMPAGNE DE
RECRUTEMENT*



SÉLECTION



DÉCISION D'EMBAUCHE



INTÉGRATION

Le recrutement commence d'ailleurs en amont de cette première étape, à partir du moment où l'entreprise a détecté un besoin de recrutement. De nombreux cas de figure peuvent alors se présenter[ROMELAER 94] :

- 1 – un recrutement de remplacement suite à une absence, une démission ou un licenciement ;
- 2 – un recrutement ponctuel consécutif notamment à un accroissement important du volume de travail ;
- 3 – un recrutement par saisie d'opportunité en réponse par exemple à des lettres de candidatures spontanées ;
- 4 – un programme de recrutement consécutif à une opération particulière comme un souci de développement commercial ou une évolution technologique ;
- 5 – un programme annuel de recrutement lié au processus budgétaire ou à un plan de Gestion Prévisionnelle des Emplois.

Selon que l'on se trouve dans l'une ou l'autre de ces hypothèses, les modalités de recrutement peuvent varier considérablement. Ainsi, pour remplacer un salarié absent, le recrutement sera effectué rapidement pour assurer la continuité du travail. Le profil du poste sera vraisemblablement déterminé de façon informelle et calqué sur celui de l'ancien titulaire. Par contre, concernant l'hypothèse 4, les recrutements seront particulièrement calibrés et équilibrés en fonction des exigences des programmes.

Expérience professionnelle et définition des besoins

Cette phase est primordiale et parfois négligée mais pourtant lourde d'enjeux.

C'est le moment où il s'agit pour l'entreprise de définir avec soin le poste et de l'intégrer dans la structure. Bien souvent, l'entreprise se contente de remplacer un collaborateur qui a quitté le poste sans remettre en cause ses structures. De nombreux auteurs (LOUART 91, PERETTI 89, MARTORY CROZET 87) insistent sur ce point : au cours de cette étape, devraient être posées quelques questions : la structure répond-elle toujours aux exigences du marché ? Le manque de disponibilités de compétences pour accomplir un travail jugé nécessaire exige-t-il réellement un recrutement ? La définition du besoin est l'activité par laquelle l'entreprise détermine **le profil du poste et le profil de la personne** qui occupera ce poste.

La définition du poste

Dans un schéma idéal, gérer les RH présuppose d'avoir pu établir une carte aussi fiable que possible des emplois qui existent dans l'entreprise. Le recrutement ne peut être pertinent que par rapport à une structure des postes précise. Cela exige que soient rédigées :

- des descriptions de poste dont l'objectif est d'énoncer une liste des tâches, missions responsabilités et relations réelles pour le poste et donc de présenter la réalité du poste telle qu'elle est vécue par titulaire ;
- des définitions de poste qui reprennent la liste des tâches, missions et responsabilités prévues par l'entreprise afin de dégager une norme pour l'entreprise en prenant cette fois des distances par rapport au titulaire.

La définition du profil du titulaire

Lorsque le poste est défini, l'entreprise doit définir le profil du titulaire : il s'agit de tirer de la définition du poste les qualités nécessaires pour l'occuper correctement c'est à dire de traduire un contenu en emploi en caractéristiques sociales. C'est la mise au point d'un profil des exigences requises. Dans la procédure de recrutement, les éléments du profil des exigences requises deviennent des critères de sélection, des prédicteurs (des données, des informations) dont on suppose que présents chez le candidat, ils lui permettront de fournir un rendement élevé.

Dans cet exercice de prédiction, la spécification d'**exigences** minimales en termes **de formation et/ou d'expérience professionnelle** est un mécanisme qui sert à éliminer un grand nombre de candidats dans le processus de sélection.

S'agissant de l'expérience professionnelle, ces exigences s'expriment habituellement sous la forme d'une période minimale de temps que les candidats doivent avoir passé à un poste ou à un emploi donné. Derrière ces exigences, l'aspect rationnel consiste à présumer que si les candidats ont une telle expérience, ils doivent aussi posséder des connaissances, habiletés, aptitudes que l'on a jugé nécessaires – à partir d'une analyse poussée des postes – pour occuper le poste et fournir un rendement satisfaisant. Mais ce lien n'a pas été soumis à la vérification empirique et la validité de ces exigences peut s'avérer parfois douteuse. En effet, aucune étude statistique validée n'existe liant la mesure d'un profil à la performance dans le poste ; les entreprises se fondent plutôt sur des raisonnements intuitifs et les leçons des expériences antérieures.

De plus, il n'existe que très rarement des besoins objectifs de recrutement sur un poste de travail donné, d'une personne ayant des diplômes ou une expérience spécifique. Face à un besoin de prestation de travail, l'entreprise dispose toujours en réalité d'alternatives : recrutement interne, externe, profil du poste et du titulaire inchangés ou modifiés...

Enfin, l'expression d'un besoin est un processus social fortement dominé par les habitudes qui ont l'avantage de permettre une formulation rapide du besoin et d'amener l'entreprise à intégrer à une organisation connue, une personne ayant un profil auquel elle est habituée.

En définitive, la définition de l'expérience nécessaire tout comme d'ailleurs la définition du profil de personnalité relève essentiellement selon [ROMELAER 94], du "domaine des impressions et des a priori". Il s'agit en fait d'une approximation du degré et du type de formation, d'expérience, des aptitudes que le titulaire doit posséder pour bien exercer le travail.

Expérience professionnelle et sélection

Cette phase comporte deux dimensions : la sélection des candidatures d'une part, la sélection des candidats d'autre part.

La sélection des candidatures

C'est l'une des parties les plus visibles mais aussi des plus importantes de l'ensemble de la démarche de recrutement car elle représente la première tentative d'adéquation entre le besoin exprimé par l'entreprise et l'offre du marché du travail.

C'est essentiellement une étape d'élimination sur dossier des candidatures qui ne permettent pas une adéquation immédiate ou potentielle. Cette sélection s'effectue en plusieurs temps :

- réception des réponses
- sélection des candidatures sur CV. Près de 80 à 90 % des candidatures seront éliminées à partir d'un petit nombre de critères tels l'âge, la formation initiale ou l'expérience professionnelle.
- poursuite de la sélection par l'analyse du contenu de la lettre de motivation.

La sélection des candidats

Diverses techniques peuvent être utilisées : les entretiens, les tests pour les plus fréquentes.

Au terme de cette étape, quelques candidats seulement seront présentés à la hiérarchie directement concernée par le poste à pourvoir.

L'appréciation "qualitative" de l'expérience professionnelle des candidats intervient réellement à ce stade.

Le dépouillement des CV est en effet peu adapté à ce type de jugement. Ils ne renseignent pas vraiment quant à la réalité de l'expérience : une même appellation d'emploi par exemple peut recouvrir des réalités très différentes selon les entreprises. D'autre part, le critère de l'expérience selon [MARCHAL EYMARD DUVERNAY 1997] a ceci de particulier qu'il peut faire l'objet d'interprétations et d'ajustement de part et d'autre.

Le recruteur ne dispose que de critères grossiers comme l'appartenance à un secteur.

Les candidats peuvent par ailleurs se considérer comme les meilleurs juges de l'ajustement de leur expérience passée à celle qui est requise, ou considérer que leurs projets sont une garantie suffisante pour attester leur compétence.

Trois modalités principales permettent à ce stade une évaluation de l'expérience professionnelle :

- *appréhender la dynamique de l'itinéraire du candidat par l'étude de son parcours professionnel.* Le recruteur cherche à comprendre la logique du parcours individuel et sa cohérence. L'attention se porte alors plus particulièrement sur les phases de transition et de rupture car elles semblent le mieux révéler la direction dans laquelle les candidats évoluent.
- *apprécier la réalité de l'expérience par le repérage des réseaux du candidat.* Cet objectif implique d'aller dans le détail des activités du candidat et non pas d'en rester à des considérations générales. Au travers des propos du candidat, le recruteur doit évaluer ce qu'il a fait réellement et notamment quels ont été ses interlocuteurs. Il tente ainsi de reconstituer le réseau du candidat, d'apprécier sa solidité et plus largement de cerner l'ensemble des liens entretenus par le postulant avec son environnement.
- *envisager la transférabilité d'une expérience au moyen par exemple d'un "jugement par associations".* Cela consiste à juger la transférabilité d'une expérience en procédant à des "associations faiblement contrôlées" qui sont des liens que le

recruteur établit et qui rapprochent le candidat dans sa réalité actuelle et le poste à pourvoir. Ces liens ne sont pas garantis : *“tels des indices, ils tiennent le temps de l'entretien et demandent à être relayés ultérieurement par d'autres intermédiaires”*. Par exemple, s'agissant du recrutement d'un commercial, on peut juger qu'un candidat, s'il n'a pas l'expérience de la vente dans le créneau des produits prévus, présente une sensibilité particulière à tel ou tel circuit de distribution.

3.1.3 des approches renouvelées

Une rationalité limitée

Avant la sélection, l'ensemble des phases du recrutement vise à accumuler la meilleure information possible sur des candidats que l'on espère avoir ciblés de façon optimale en vue de prendre la meilleure décision. Le recrutement apparaît conforme au modèle rationnel de décision et au modèle de l'acteur unique :

– au modèle rationnel de décision car il présente 4 étapes :

une phase d'analyse et de renseignement (la sélection est la phase de recueil et d'analyse des informations aboutissant à un diagnostic motivé) ensuite *une phase de décision*, puis de *mise en œuvre* (la décision est mise en œuvre à travers processus d'embauche administrative et d'intégration) et enfin de contrôle (lors des évaluations annuelles par exemple).

– au modèle de l'acteur unique car on ne parle pas de logiques divergentes, de conflits de méthodes ou de finalités entre les différents acteurs.

Ce modèle se voit cependant remis en cause pour plusieurs raisons :

1 – D'abord parce que la décision n'est pas un moment isolé mais une suite de micro décisions, un processus continu au cours duquel la décision s'élabore petit à petit (dans des cas extrêmes, la sélection n'est d'ailleurs qu'une procédure formelle cachant un choix déjà effectué).

2 – Ensuite car le système de préférences des décideurs n'est pas figé même si des profils très précis ont été définis, car l'entreprise ne cesse d'évoluer au cours du processus de recrutement : budgets en baisse, organisation modifiée... autant d'éléments ayant concouru à la phase “analyse diagnostic” qui peuvent ne plus être valables au moment où doit s'effectuer la sélection. D'autre part, les décideurs ont du mal à anticiper et expliciter parfaitement tous les critères à partir desquels ils vont faire leur choix. Même lorsque la définition des postes est précise, les décideurs affinent leurs critères lorsqu'ils sont confrontés à des situations concrètes. Par ailleurs, la décision n'est jamais optimale : il n'existe que rarement un candidat correspondant exactement à toutes les exigences de l'entreprise et c'est souvent “le plus acceptable” qui sera choisi.

3 – En outre, la rationalité est nécessairement limitée : les décideurs interprètent différemment les éléments qui leur sont donnés en fonction de leur parcours, leur formation. Leur connaissance des candidats est par ailleurs également incomplète.

4 – Enfin, dans le prolongement des travaux de Crozier et Friedberg émerge l'idée que le candidat sélectionné sera aussi bien souvent celui qui sert le mieux la stratégie de l'acteur qui se trouve en position dominante au sein de l'organisation. Le ou

les décideurs sont aussi des acteurs engagés dans des jeux stratégiques complexes au sein desquels le recrutement a un rôle.

En définitive, le recrutement apparaît comme un processus long qui garde une part d'incertitude. Dans la pratique, la décision est souvent collégiale du moins dans les grandes entreprises et offre ainsi un diagnostic plus complet des problèmes, une évaluation poussée des solutions possibles, une meilleure définition des critères de choix ce qui réduit la subjectivité.

Un processus dynamique

Le processus de recrutement est décrit comme un processus dynamique [MARCHAL 1995]. Cet aspect ressort notamment d'une recherche menée par [MARCHAL EYMARD DUVERNAY 1997] sur les dispositifs de recrutement des cadres et qui s'appuie sur l'observation d'opérations de recrutement par des recruteurs situés à l'extérieur de l'entreprise. Le recrutement est alors un processus différent du déroulement séquentiel classique exposé plus haut et se voit qualifié "d'opération hasardeuse". A cela, plusieurs raisons :

- l'expérience, les diplômes ne sont que des appuis précaires pour le jugement ;
- les tests scientifiquement élaborés donnent des résultats incertains ;
- le profil du poste ne peut être scrupuleusement suivi ;
- le jugement subit des variations importantes.

Les auteurs insistent notamment sur ces variations du jugement selon les recruteurs : il existerait une pluralité de façons de juger (conventions de compétences) les candidats qui serait fonction notamment du type d'évaluation. Deux situations sont opposées :

- l'évaluation à distance des candidats :

Cela correspond au tri des candidatures, à la présélection. Le consultant dispose d'une référence, d'un profil de poste décliné en critères généraux de sélection : âge, diplôme, expérience sur la base desquels il élimine ou sélectionne. Chaque candidature entre ou pas dans le cadre pré construit par le profil du poste et le jugement du recruteur s'effectue indépendamment de la personne du candidat.

- l'évaluation de proximité :

C'est la situation dans laquelle les recruteurs évaluent les candidats en face à face. Les entretiens de recrutement permettent d'opérer des connexions entre les CV, le poste, les compétences, le jugement se forge *in situ* à l'aide de repères et il y a une interdépendance très forte entre les compétences des candidats et le recruteur.

D'après ces auteurs, le recrutement consiste à relier des entités à priori séparées : une offre et une demande d'emploi, une entreprise et un candidat, un profil de poste et un CV. Le travail des recruteurs est alors présenté comme "**un travail d'enchaînement progressif**" de ces entités. Les différentes étapes de la chaîne de recrutement qui s'étendent de la définition du profil de poste à la sélection finale du candidat ne sont pas coupées les unes des autres, "chaque phase est l'occasion de revenir sur la précédente et d'anticiper sur la suivante".

Ce phénomène d'**aller retour** permet de réaliser des **ajustements progressifs et réciproques**, de redéfinir des profils de poste ou de réévaluer les qualités des candidats.

Ainsi, tout au long du processus de recrutement, il y a un retour sur la définition des qualifications requises en fonction des données fournies à chaque étape : le profil défini a priori dans l'annonce est redéfini ou précisé par les informations reçues des marchés et des candidats. Cet enchaînement progressif explique que le profil du candidat recruté peut alors être éloigné de celui qui avait été arrêté initialement.

Un processus élargi

La conception élargie du recrutement repose notamment sur le constat que la littérature en sciences sociales continue de reproduire le modèle général d'un processus quasi linéaire structuré autour d'étapes clairement identifiées et qui se succèdent, alors qu'en fait il s'agit d'un processus plus complexe. Le recrutement n'est pas un événement isolé, un ajustement instantané entre caractéristiques individuelles des personnes recrutées et besoins de l'entreprise mais aussi un processus continu inscrit dans la durée se situant aussi bien en amont qu'en aval de la conclusion d'un contrat de travail. C'est cette anticipation de la durabilité de la relation d'emploi qui provoque des exigences accrues au moment où cette relation se noue.

De fait, le recrutement est présenté non pas seulement comme un processus de sélection et de décision mais tend plutôt vers **un processus de confirmation ou de non confirmation** [D'ANDRIA 1995].

La prise de conscience du risque de l'embauche et les difficultés pour trouver des garanties complémentaires assurant un bon recrutement amènent les DRH à multiplier les solutions provisoires et alternatives au recrutement comme si les décideurs choisissaient sans décider en retardant l'insertion réelle dans l'entreprise. Ainsi, les formes d'emploi précaires (stages, CDD, intérim) sont des essais professionnels grandeur nature, des pratiques qui jouent le rôle de réducteur d'incertitude pour des entreprises cherchant à mieux identifier les compétences réelles des individus et souhaitant conserver une marge de manœuvre face à des évolutions conjoncturelles imprévisibles. En allongeant la "période probatoire" du recrutement, les entreprises sont ainsi dans une logique éminemment "assurantielle".

La confirmation selon A.D'ANDRIA est en fait le processus qui commence dès la décision de pré embauche, qui se poursuit par la décision de recrutement et qui s'achève par une stabilisation contractuelle et une intégration organisationnelle durable (autrement dit la fin de la période d'essai ou lorsqu'un contrat à durée indéterminée succède à un contrat à durée déterminée).

3.1.4 Ces approches théoriques sont cependant peu relayées par des études empiriques qui s'avéreraient pourtant d'un grand intérêt pour la compréhension des logiques des employeurs lors de l'embauche.

Une recherche menée sur les recrutements par l'intermédiaire de l'ANPE et logiques d'employeurs par [Lizé 1994, 1995] éclaire cependant sur la place du critère de l'expérience professionnelle dans le processus de sélection des candidats. Cette étude porte sur les formes et les modes de sélection des candidats et concerne les demandeurs d'emploi recrutés en 1993 par l'intermédiaire de l'ANPE dans trois

régions de l'Est de la France. C'est donc un segment particulier du marché du travail et un champ restreint :

- les offres ANPE, soit moins d'un quart des recrutements ;
- des contrats aidés de la politique de l'emploi dans un tiers des cas ;
- pour l'essentiel, dans les 2/3 des cas, des offres qualifiées d'exécution (ouvriers ou employés qualifiés).

L'échantillon étudié comprend une forte présence de PME (60 % ont moins de 10 salariés) et compte 3 200 observations correspondant à des situations d'embauche.

La problématique de la recherche est centrée sur les déterminants de l'embauche. Partant du constat que les facteurs qui interviennent dans les propositions ou décisions d'embauche sont mal connus et se trouvent essentiellement analysés à partir des comportements de l'offre de travail, l'étude analyse conjointement l'offre et la demande d'emploi afin d'évaluer les logiques des employeurs et leurs modes de recrutement (critères de recrutement des employeurs et caractéristiques des personnes embauchées). L'étude est intéressante car elle fait apparaître la place du critère expérience professionnelle sous deux angles :

- les exigences des entreprises en la matière contenues dans les offres d'emploi. Une typologie des embauches met ainsi en évidence le critère expérience professionnelle pour les emplois qualifiés. Par exemple, l'expérience est souhaitée (1 an) dans le secteur tertiaire marchand alors qu'elle est exigée dans l'industrie et le BTP (supérieure à 1 an). S'agissant des offres non qualifiées, aucune exigence n'est formulée ni en terme de formation, ni en terme d'expérience.
- la réalité des embauches qui met en évidence les écarts entre les attentes des employeurs et les caractéristiques des embauchés. La recherche confronte certains critères d'embauche déclarés par l'employeur lors du dépôt de l'offre aux critères effectivement retenus pour sélectionner le candidat.

Ainsi, pour les critères formation et expérience professionnelle, il s'avère que les pratiques d'embauches font à ces éléments une place plus importante que celle qui apparaît dans les attentes exprimées lors de l'enregistrement des offres.

Concernant le *critère formation*, le niveau atteint par les demandeurs d'emploi embauchés est supérieur à celui exprimé par les employeurs. Pour les jeunes, on décèle une sur-qualification à l'embauche : ainsi des titulaires du bac embauchés dans 45 % des cas sur des emplois où aucune formation n'était demandée par l'employeur.

S'agissant de *l'expérience professionnelle*, les personnes sélectionnées puis embauchées ont nettement plus d'expérience que la durée minimale annoncée par les employeurs lors du dépôt de l'offre. Les écarts sont importants : 38 % des demandeurs d'emploi acceptés sur les postes n'ont pas d'expérience professionnelle alors que ce critère n'était pas mentionné par les employeurs dans près de 60 % des cas.

*

* *

L'expérience professionnelle en tant que telle est probablement une notion trop générale pour apparaître comme une préoccupation majeure dans les comporte-

ments d'employeur et dans la littérature gestionnaire. Mais les éléments variés qu'elle recouvre sont évidemment centraux pour l'entreprise. Aller au delà de ce premier tour d'horizon impliquerait de rentrer dans le sujet, non pas seulement à partir du recrutement, mais par beaucoup d'autres actes de gestion (promotion et carrières, gestion des rémunérations, organisation du travail...)

3.2 – Signal de productivité (JM Espinasse)

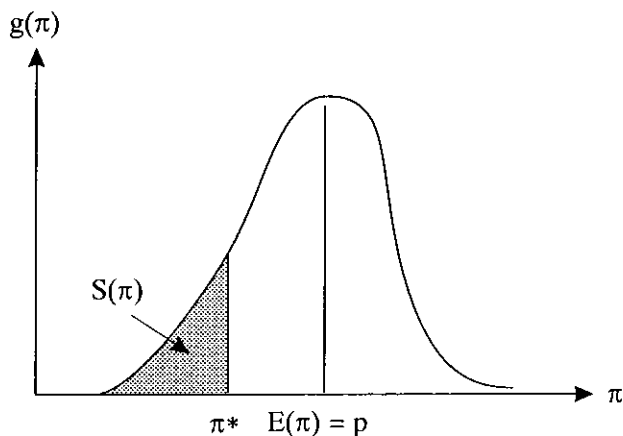
Après avoir examiné la doctrine des gestionnaires en matière de recrutement, nous examinerons ici le rôle que joue l'expérience et son évolution dans le recrutement. Pour mieux analyser l'incidence économique de ce rôle, nous présenterons une modélisation volontairement très simple d'un processus ponctuel de recrutement.

3.2.1 – Les principes probabilistes du recrutement.

L'entreprise cherche à recruter un salarié pour lui confier un poste de travail c'est à dire un ensemble de tâches. Pour réaliser ces tâches l'individu devra mettre en œuvre des compétences afin d'atteindre un certain niveau de productivité. Dans un univers d'information parfaite, le niveau de productivité du candidat est connu avec certitude avant l'embauche. L'entreprise n'éprouve aucune difficulté de recrutement et se contente de sélectionner le plus productif.

Dans notre univers d'information imparfaite, l'entreprise ignore ce que sera la productivité effective du candidat et ne pourra connaître cette information qu'après le recrutement lorsque le nouvel embauché sera mis en situation de travail. L'embauche apparaît donc comme une opération risquée et la procédure d'embauche est – par définition – une démarche probabiliste.

Le schéma de cette opération est simple. L'entreprise va collecter un maximum d'informations sur le candidat. Ces informations dites "d'inspection", vont permettre à l'entreprise d'anticiper les capacités productives du candidat. Pour cela chaque information est interprétée comme un "signal". La consolidation de cet ensemble de signaux va permettre d'associer à chaque niveau de productivité π envisageable une densité de probabilité $g(\pi)$. L'individu sera caractérisé par cette densité de probabilité. L'analyse des paramètres standard (espérance et écart-type) permettront de comparer deux individus. Les règles du calcul statistique permettront d'optimiser le recrutement.



Graphique 1

Considérons pour commencer l'embauche d'un candidat. L'entreprise, compte tenu de son organisation, du niveau de salaire offert, des normes de productivité en vigueur en son sein connaît le niveau π^* de productivité minimale qu'elle exige de ses salariés.

Si l'entreprise est neutre par rapport au risque, la règle d'embauche sera simple. Il suffira que $E(\pi) \geq \pi^*$. En moyenne, la productivité du candidat doit être supérieure ou égale aux normes de productivité minimales désirées par l'entreprise.

Cette règle ne correspond pas au comportement le plus fréquent des firmes. En matière d'embauche, leur comportement est clairement marqué par une attitude d'aversion au risque. Le problème de l'entreprise est de se prémunir en probabilité contre la mauvaise embauche génératrice de coûts de transaction élevés.

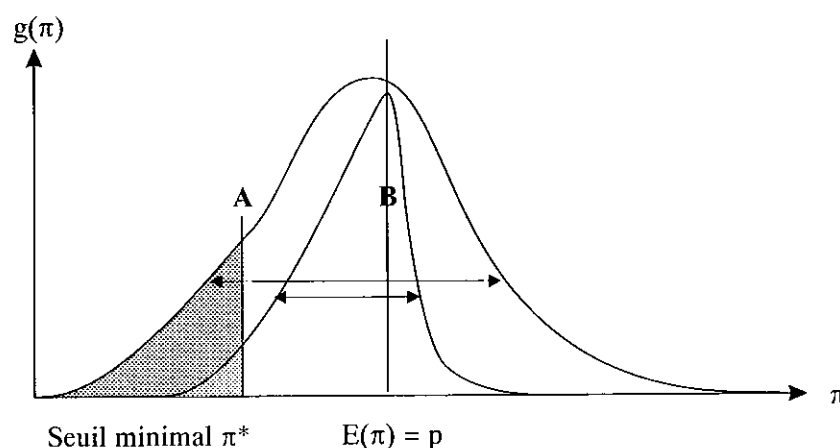
En situation d'aversion au risque, la règle d'embauche est : $S(\pi) = \int_{-\infty}^{\pi^*} g(\pi) d\pi \leq k$

L'individu sera embauché si la probabilité de réaliser une mauvaise embauche est inférieure à une valeur k fixée a priori. Pour une espérance mathématique donnée, cette probabilité est directement liée à la variance de $g(\pi)$. Plus cette variance est forte, plus l'embauche est risquée et plus forte est la probabilité de rejet.

En d'autres termes, plus il sera difficile de déterminer avec précision la productivité future du candidat, plus l'entreprise aura tendance, toute chose égale par ailleurs, à refuser son embauche.

Examinons maintenant les conditions de concurrence entre deux candidats ayant le même potentiel (i.e. la même espérance de productivité).

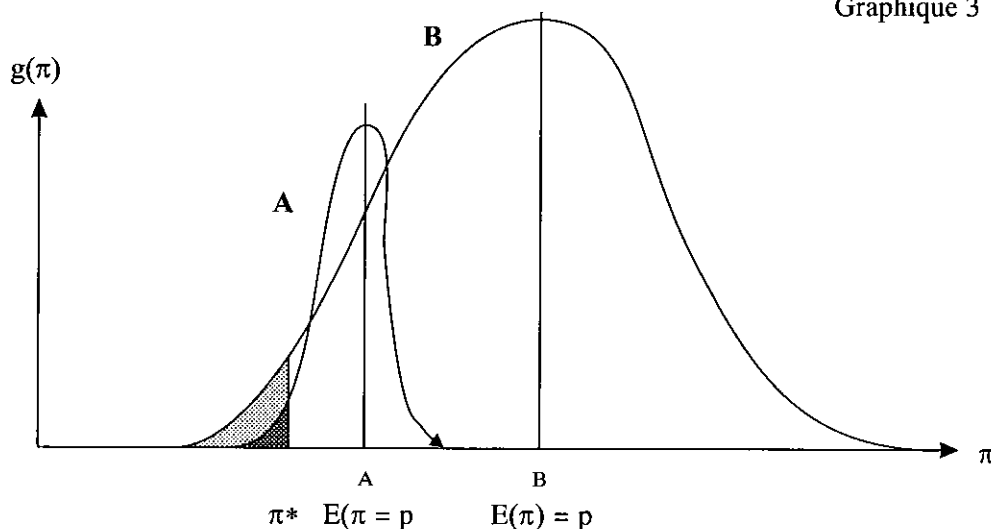
Graphique 2



En situation de neutralité par rapport au risque, les deux individus A et B seront équivalents puisqu'ils ont la même espérance de productivité $E(\pi) = p$. En situation d'aversion au risque, le candidat dont la densité de probabilité sera la moins dispersée sera préféré (B dans le graphe ci dessus). L'entreprise minimise en effet la probabilité que la productivité effective soit inférieure au minimum π^* .

La règle de minimisation du risque à l'embauche peut conduire l'entreprise à préférer un candidat moins efficace en moyenne dès lors que ses caractéristiques sont connues avec plus de précision (cf. graphique 3).

Graphique 3



3.2.2 Expérience et productivité a priori

Revenons sur la manière dont se construit la densité $g(\pi)$. Nous avons vu que pour la construire les entreprises utilisent et interprètent l'ensemble des informations dont elles disposent sur le candidat. Plus exactement, elles travaillent sur les informations que ce candidat met à leur disposition : on est face à un problème de sélection adverse.

Quelles sont ces informations ? Pour reprendre la distinction classique de Spence elles sont de deux types :

- les indices qui correspondent à des caractères intrinsèques de l'individu et non modifiables par lui.
- des signaux dont la nature peut se modifier dans le temps et dont la teneur est, en partie au moins, contrôlable par l'individu.

A partir de leur expérience et de leur pratique, les entreprises vont interpréter ces éléments pour se forger une opinion sur les candidats. Le cadre de cette interprétation ne repose pas sur les caractéristiques réelles de l'individu, mais sur les caractéristiques moyennes, statistiquement constatées, du groupe auquel signaux et indices permettent d'assimiler l'individu. C'est le principe de la discrimination statistique.

C'est ainsi que sont interprétés les indices : par exemple pour certains types d'emplois, les hommes sont considérés – en moyenne – comme plus productifs. Cette assertion n'est pas gratuite et repose sur un constat. Elle ne signifie pas pour autant que cela soit vrai pour un individu considéré. Mais comme ses potentialités réelles sont ignorées on se contente, pour l'évaluer, de la règle statistique.

L'interprétation des signaux suit la même règle. Ainsi en est-il du diplôme. On sait que tel groupe de diplômés est en moyenne plus productif que tel autre. On sait, tou-

jours par expérience, que tel groupe de diplômés est en moyenne plus homogène au regard des performances productives que tel autre...

Revenons au débutant. Pour simplifier, on peut considérer qu'il n'émet qu'un seul signal : son diplôme. C'est un signal extrêmement puissant dans la mesure où il indique comment le jeune a "survécu" au système de sélection mise en place par l'appareil éducatif. La capacité à vaincre les difficultés de cet appareil est statistiquement corrélée à la capacité à surmonter les difficultés qui seront rencontrées dans le système productif.

La détention d'un diplôme, la "certification" qu'elle procure est une information centrale pour évaluer le candidat. Mais on sait pertinemment que les performances au sein d'un groupe d'individus détenant un même diplôme ne sont pas les mêmes. Le mécanisme de discrimination statistique que nous venons de décrire va jouer. La productivité future estimée à partir du diplôme va être plus ou moins dispersée en fonction du diplôme détenu sur la base des performances constatées sur l'ensemble des diplômés du même type.

Quand l'individu va accumuler de l'expérience en occupant un ou plusieurs emplois, un deuxième signal stratégique va le caractériser : outre le diplôme qu'il détient, il sera caractérisé par son passé professionnel, par les performances qu'il aura réalisées dans le système productif. Ces informations vont permettre de caractériser avec beaucoup plus de précision les performances futures probables de l'individu. La densité $g()$ va être beaucoup moins dispersée et cela même si le potentiel de l'individu (son espérance de productivité) reste inchangé.

Dés lors, aux termes du raisonnement que nous avons présenté au paragraphe précédent, son embauche devient moins risquée et l'individu expérimenté devient, à potentiel égal, plus compétitif que le débutant.

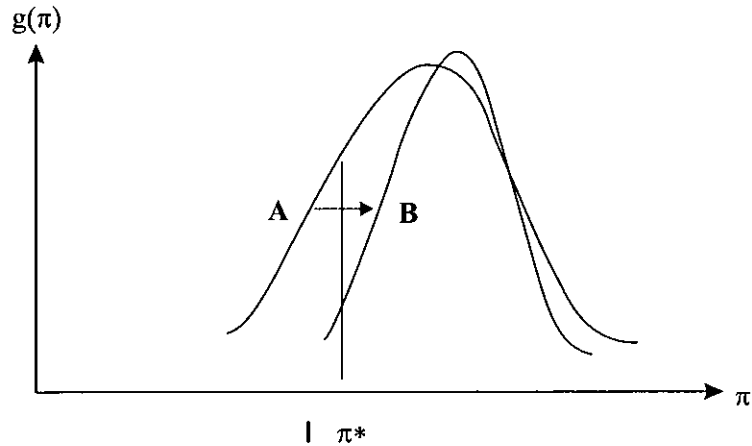
L'acquisition d'expérience implique émission d'un nouveau signal. Il suffit de lire un CV pour s'en persuader. A terme le signal expérience (la performance dans le système productif) tend à prendre le pas sur le diplôme (la performance dans le système éducatif). Cette nouvelle pondération des signaux modifie en profondeur les conditions d'embauche et de concurrence entre les différents types d'actifs.

Un licencié de Sciences Economiques débutant peut prétendre avec quelque réalisme à une gamme d'emploi fort large, que ce soit dans la fonction publique, dans les organisations financières, dans les fonctions comptables ou commerciales des entreprises... Il est "éligible" à un grand nombre d'emplois avec, pour chacun d'eux une probabilité faible d'être recruté. Son premier emploi va le spécialiser. Il deviendra "éligible" à un nombre plus restreint d'emploi mais avec une compétitivité plus grande.

Ce processus est cumulatif tout au long de la chaîne des mobilités professionnelles. Au fur et à mesure des expériences, l'individu (ses capacités) est connu avec de plus en plus de précision. Il devient de plus en plus prévisible. Sa performance future sera de moins en moins aléatoire. Cela n'est pas toujours un avantage : un individu dont les caractéristiques sont parfaitement connues ne trouvera pas nécessairement un emploi lui convenant.

Le graphique ci-dessous schématise les modifications que l'acquisition d'expérience introduit dans l'évaluation ex-ante de la productivité d'un individu.

Graphique 4



L'acquisition d'expérience a donc pour effet de translater la courbe de densité de la position A vers la position B. La translation des espérances correspond à l'acquisition de savoir faire nouveau dans la période. La réduction de l'écart type correspond à une meilleure prédiction des performances du candidat. L'acquisition d'expérience améliore les opportunités d'embauche par deux voies différentes : en augmentant la capacité productive moyenne d'une part, en améliorant la précision et la lisibilité des signaux d'autre part.

Pour conclure, il est clair que la spécificité du débutant, qui se traduit par l'absence du signal expérience, pose un problème de recrutement aux entreprises. Elle augmente l'incertitude à l'embauche. Elle contribue à augmenter les coûts de transaction liés au recrutement. Elle introduit un aléa sur la pérennité de la relation d'emploi issue du recrutement.

Dans une période où la crise rend la main d'œuvre expérimentée assez largement disponible, où les entreprises cherchent à réduire au maximum leurs coûts, où les entreprises pour se prémunir contre la mauvaise embauche recourent à des pratiques diverses souvent aux confins de la magie, on comprend que les entreprises hésitent à effectuer des embauches n'offrant que des garanties faibles.

Mais il s'agit là d'un aspect de l'inexpérience des jeunes qui ne peut en aucune façon être amélioré. On ne peut juger le jeune sur ses performances sur le marché avant qu'il ait été mis en situation de réaliser des performances sur ce marché.

IV – L'acquisition d'expérience stabilise le processus d'insertion (JM Espinasse)

Nous avons examiné la manière selon laquelle les spécialistes de l'entreprise analysent les liens entre recrutement et expérience professionnelle. Nous avons vu comment il est possible de modéliser le rôle de l'expérience dans le processus de recrutement.

Le propos est ici plus ambitieux. Il s'agit d'essayer de décrire le rôle que joue l'expérience (l'inexpérience) des débutants dans le processus dynamique d'entrée dans la vie active et d'allocation des positions professionnelles et sociales.

Ce processus commence à la fin des études à un moment où le jeune n'a – par hypothèse – aucune expérience. Il se prolonge sur une période longue pendant laquelle ce dernier va accumuler des "expériences". Celles de l'emploi mais aussi celles du chômage, des petits jobs, de la précarité, de la socialisation dans l'univers professionnel. Cette période correspond, pour une large part, à la période d'accession à l'âge adulte. Elle s'achève quand le jeune est parvenu à acquérir une position professionnelle et sociale caractérisée par une certaine forme de stabilité, de prévisibilité de son avenir professionnel, de réduction des aléas, de positionnement social. A ce moment-là, le jeune sera devenu un actif suffisamment expérimenté pour pouvoir négocier normalement sa position sociale et professionnelle.

4.1 – L'insertion des jeunes: quelques certitudes empiriques...

Quelques faits stylisés permettent de caractériser la phase d'insertion professionnelle des débutants :

Les jeunes ont des caractéristiques statistiques, au regard du marché du travail, qui les distinguent nettement de la population adulte: taux de chômage plus élevé, salaires plus faibles, changement d'emploi (de situations) plus fréquent, fréquence plus élevée des contrats de travail précaire et/ou à statut atypique. Cela s'observe en coupe instantanée en comparant les caractéristiques des jeunes et celles des groupes d'âge supérieurs. Cela peut également s'observer en analyse longitudinale, en analysant des cohortes de sortants du système éducatif. On constate alors que – en règle générale – les indicateurs évoqués ci-dessus sont plus défavorables pour les "débutants" que l'ensemble des jeunes actifs. Par transitivité, ces indicateurs sont plus défavorables que ceux observés sur la population adulte. Cette observation est vraie en France pour toutes les catégories de jeunes sortants du système éducatif, quel que soit le niveau de diplôme. Elle est également vraie dans la quasi totalité des pays développés (seule l'Allemagne fait partiellement exception). Elle constitue une observation statistique particulièrement robuste qui correspond sans ambiguïté à un fait social majeur.

Le parcours des jeunes entrants sur le marché du travail n'est pas homogène. En règle générale les plus diplômés s'insèrent mieux. Mais au-delà de cette observation, quand on analyse une cohorte homogène en termes de cursus scolaire, à travers les méthodes des trajectoires types (ESPINASSE 1994, DEGENNE et Alii 1994...), on constate que les parcours sont très fortement différenciés. Certains accèdent très vite à l'emploi et le conserveront durablement. D'autres n'y accèdent

qu'après une période longue de chômage, d'autres encore après une succession d'emplois à statuts atypiques (mesures pour l'emploi, intérim...). D'autres enfin n'accéderont pas à l'emploi (au moins sous sa forme typique de CDI) et s'enfermeront dans des trajectoires de "galère" en marge de l'emploi si ce n'est en marge de la société. Cela est vrai apparemment pour toutes les populations, de celles du niveau V à celle des diplômés du supérieur, même si le poids des différents types de trajectoires est spécifique à chaque type de cohorte. Si en moyenne les parcours d'accès à l'emploi sont difficiles pour les jeunes il n'existe ni homogénéité ni sur-détermination.

L'atypisme caractérisant la situation professionnelle des jeunes en général et des "débutants" en particulier se résorbe relativement rapidement. La singularité initiale d'une cohorte est temporaire. Elle a vocation à disparaître et les jeunes ont vocation à se fondre dans l'ensemble de la population. L'observation des cohortes réelles montre que, dans les trois ou quatre ans que couvre en général la période d'observation, une grande partie de la convergence est réalisée. Cela ne signifie pas que les jeunes observés n'ont plus d'histoires professionnelles, cela signifie que les règles (les régularités) qui régissent ces histoires ne sont plus spécifiques et obéissent aux règles générales régissant les parcours des actifs adultes. La perturbation initiale se réduit asymptotiquement et elle le fait relativement rapidement au moins du point de vue de l'analyste. En effet quand les caractéristiques d'un individu sont suffisamment proches de la norme, il cesse d'être un objet d'étude spécifique. Si on préfère, son étude spécifique devient non rentable. L'atypisme peut s'assimiler à un effet d'âge ou plus exactement à un effet d'ancienneté sur le marché.

Contrairement aux idées reçues les jeunes trouvent facilement des emplois. Tout au moins plus facilement que leurs aînés en situation de chômage. Il suffit de consulter les données de l'ANPE pour constater que les jeunes sont plus employables (i.e. ont une plus forte probabilité de sortie de chômage). Ils sont également beaucoup plus vulnérables (i.e. ont une probabilité plus forte de tomber en chômage). D'autre part les niveaux de mobilité inter-emploi très élevés des jeunes montrent qu'ils disposent d'opportunités relativement nombreuses même en périodes de fort rationnement global. Les difficultés de stabilisation dans l'emploi proviennent, au moins pour large part, de la difficulté à conserver un emploi soit que le jeune démissionne, soit qu'il soit licencié, soit enfin que le contrat précaire arrive à son terme.

4.2 Atypisme de la cohorte et atypisme de l'individu

Globalement, il est possible de définir la fin de l'insertion d'une cohorte à partir de la notion de limite. Toute cohorte tend à terme vers les caractéristiques moyennes de la population adulte ayant les mêmes caractéristiques de base. Il devient donc inutile d'observer la cohorte quand la majorité des indicateurs caractérisant cette cohorte sont égaux ou voisins de ceux de la population de référence. En effet, à cet instant, l'observation spécifique de la cohorte n'apporte plus d'information par rapport à celle de la population elle-même.

L'ensemble des données disponibles révèle que pour chaque cohorte la valeur des principales variables change rapidement dans une première phase de son existence. Le changement se ralentit ensuite pour se stabiliser sur longue période. Il suffit, sur données transversales, de construire la courbe des taux de chômage par âge comme

l'a fait VINCENS (1998), pour observer ce phénomène. La courbe traduit clairement un effet d'âge – d'ancienneté sur le marché – disparaissant rapidement.

Au niveau macroscopique, l'insertion est donc un processus qui conduit des individus – initialement clairement différenciés (par exemple par les taux de chômage, les taux de mobilité, les niveaux de salaire...) – à converger vers les caractéristiques générales de la population de référence. Sans doute la durée de convergence n'est pas la même pour tous les indicateurs ce qui introduit une dose d'ambiguïté sur la fin de la période d'insertion. Il n'en est pas moins clair que la notion de sortie de l'insertion par convergence asymptotique vers les caractéristiques de la population est une manière de donner une définition conceptuelle de la fin de l'insertion. Elle permet également de donner une définition plus générale de l'insertion globale d'une cohorte : c'est la période durant laquelle une population de jeunes entrants sur le marché du travail présente des caractéristiques atypiques statistiquement mesurables à un degré de précision donné.

L'existence d'écart, au niveau global, entre les indicateurs prélevés sur la cohorte et ceux prélevés sur l'ensemble de la population se traduit – en espérance – par des lois de probabilité différentes pour le jeune en cours d'insertion et pour l'adulte déjà inséré. Le jeune aura une plus forte probabilité de chômage, une espérance de gain plus faible, une mobilité plus grande, une plus forte probabilité de travailler sur un emploi précaire ou à statut dérogatoire... De même, quand les indicateurs globaux de la cohorte auront convergé vers ceux de la population de référence, les lois de probabilité de chaque jeune relatives aux indicateurs évoqués au paragraphe ci-dessus tendront vers celles des actifs déjà insérés.

La convergence observée sur la cohorte dans son ensemble garantit la convergence en moyenne des individus vers la situation de leurs aînés. Mais vue dans ce sens l'observation n'a pas de réel intérêt. C'est parce que les jeunes convergent vers leurs aînés et que leurs lois de probabilités rejoignent progressivement la moyenne, que la convergence macroscopique est observée. L'observation globale doit être expliquée micro-économiquement à travers une analyse de la stabilisation individuelle dans l'emploi. En effet les jeunes, pris dans leur ensemble, n'ont des indicateurs plus défavorables que dans la mesure où cette catégorie comporte davantage de débutants et d'individus en cours de stabilisation.

4.3 Expérience et atypisme du jeune

Pour obtenir le tout premier emploi, le jeune débutant doit vaincre l'obstacle que constitue son absence totale d'expérience professionnelle. L'étude de l'insertion se ramène donc à l'étude des modalités d'accès à l'emploi d'une catégorie particulière de main d'œuvre qui a pour caractéristique d'avoir un vecteur de compétence incomplet avec une de ses composantes (l'expérience) nulle. Cette caractéristique ne peut que placer cette catégorie de main d'œuvre dans une situation concurrentielle globalement défavorable. Elle interdit l'accès à certains emplois qui impliquent la possession d'une expérience professionnelle. Pour les autres elle constitue un handicap, particulièrement sensible à une période où un important chômage assure une large disponibilité d'individus expérimentés.

Imputer les difficultés des débutants et des quasi-débutants à une carence d'expérience est une solution simple mais qui demande à être précisée. Elle peut en effet être comprise de deux manières :

Dans un univers classique – celui de la théorie du capital humain – la productivité dans l'emploi du débutant ne dépend que de la formation scolaire suivie. De plus cette productivité est directement observable aussi bien par l'employeur que par le salarié. L'observation du diplôme (du cursus scolaire) est un indicateur non ambigu de la capacité productive du jeune. Le salaire perçu permet au jeune de vérifier directement la rentabilité de son investissement en capital humain. Les difficultés d'insertion ne peuvent donc provenir que d'une productivité trop faible, elle même directement imputable au système éducatif qui se révèle incapable de présenter sur le marché des jeunes aux conditions normales de productivité.

Dans un univers où la condition d'information parfaite est levée, l'inexpérience du débutant prend un tout autre sens. On a vu, au chapitre précédent, que dans ces conditions la productivité n'est plus observable "ex ante" avant l'embauche. Le recrutement devient probabiliste. L'entrepreneur embauche sur la base de la distribution de la productivité escomptée.

Symétriquement, le jeune doit également gérer une situation d'information imparfaite. Considérons le modèle élémentaire de recherche d'emploi. Le processus dépend de la fréquence des offres d'emploi et de la distribution de salaire tous deux supposés connus en probabilité. La stratégie optimale est alors de fixer un salaire de réserve et "d'attendre" une offre assortie d'une proposition salariale supérieure ou égale à ce salaire de réserve. Un tel modèle peut-il s'appliquer au débutant ? La fréquence des offres qui lui seront adressées et la distribution correspondante des salaires dépend de la situation du marché et du rationnement qui y règne. La distribution des salaires dépend des caractéristiques du jeune, des pratiques de gestion du personnel de l'entreprise et des conditions de concurrence du marché. Les deux distributions – leurs paramètres – sont connues par le jeune avec une marge d'incertitude d'autant plus forte que son inexpérience du marché est grande. Le jeune court deux risques: celui de se déqualifier en faisant des hypothèses trop pessimistes sur ces deux paramètres. En sous-estimant les paramètres de salaires et d'offre d'emploi il peut être amené à déterminer un salaire de réserve trop faible. De même en péchant par excès d'optimisme il peut être amené à établir un salaire de réserve trop élevé au regard des vrais paramètres et donc de différer indéfiniment son entrée dans l'emploi. Seule l'expérience du marché et de sa réalité permet de connaître avec une meilleure précision les paramètres de l'offre d'emploi et de la distribution de salaires associée.

Méconnaître le marché n'est qu'un des aspects des problèmes d'information imparfaite auquel le débutant est confronté. Il ne connaît qu'avec une forte marge d'incertitude ce qu'il peut effectivement faire dans une entreprise, ce que sera son niveau de productivité effectif, comment il se situera par rapport aux normes courantes... De même il ne connaît qu'avec une forte marge d'incertitude ce qu'il a réellement envie de faire, ses réactions aux contraintes qu'il subira dans un environnement professionnel, sa perception de la satisfaction que lui apportera tel ou tel type d'emploi... Intégrer cette dimension de l'incomplétude de l'information dans le cadre théorique habituel est difficile car il s'agit là de dimensions assez rare-

ment prises en compte. Dans la théorie de la quête il faut passer par la notion d'actualisation. Une fois connus sans ambiguïté les paramètres des distributions d'offre d'emploi et de salaires, la détermination du salaire de réserve optimum est une fonction directe du taux d'actualisation. Une préférence pour le présent trop forte diminue le salaire de réserve et conduit à accepter des emplois éventuellement sous qualifiés. Une préférence pour le futur trop forte conduit au contraire à augmenter le salaire de réserve et à allonger le délai de prise d'emploi. Déterminer un taux d'actualisation adéquat revient, d'une certaine manière, à accumuler de l'expérience sur soi-même.

La double incertitude sur l'information à laquelle est confronté le jeune risque de fausser l'ensemble de ses anticipations lors des prises de décision initiales et seule l'acquisition d'expérience – au sens le plus large du terme – peut lui permettre d'adapter ses anticipations et d'optimiser son comportement.

4.4 – Acquisition d'expérience et stabilisation du débutant

Il est évident que les débutants rencontrent des difficultés spécifiques sur le marché du travail. Ces difficultés ne sont pas imputables à un déficit de formation explicite et ne peuvent être attribuées qu'à une carence d'expérience. Cette carence d'expérience comporte sans doute une composante strictement productive (une difficulté à satisfaire aux normes de productivité). Plus généralement elle recouvre une difficulté à se signaler correctement et à adapter ses comportements à une réalité du marché que le débutant ignore ou méconnaît.

On sait que les difficultés spécifiques au débutant se résorbent relativement rapidement. On sait également que ces difficultés ne sont pas homogènes et que les parcours d'insertion sont très différents d'un jeune à l'autre. On a vu enfin que le processus d'insertion, caractérisé par une forte instabilité, peut se décrire comme une convergence en probabilité vers les caractéristiques des actifs déjà insérés. Cette convergence ne peut s'expliquer que par l'acquisition d'expérience au sens large du terme : meilleure efficacité de la pratique professionnelle, meilleure adaptation des attentes et des comportements sur le marché.

Le constat empirique global – l'existence d'un atypisme des jeunes sur le marché et sa disparition relativement rapide – démontre l'existence d'une convergence des comportements entre débutants et adultes. Quatre domaines théoriques permettent de situer le cadre de cette convergence.

La théorie traditionnelle du calcul économique est une théorie de l'optimisation permanente: l'individu cherche à maximiser son utilité sous un ensemble de contraintes qui, en dernière approche, peuvent se ramener à une seule: la gestion de l'information disponible. A chaque acquisition nouvelle d'information la stratégie – et le comportement qui en découle – est révisée. C'est une théorie de l'insatisfaction permanente et dans ce cadre le jeune ne peut jamais se stabiliser puisque le flux d'information qu'il reçoit en permanence lui ouvre sans cesse de nouvelles opportunités. Si on admet qu'un jeune entrant sur le marché collecte un flux d'informations nettement plus important que ses aînés on peut comprendre qu'il ait un comportement de mobilité plus fort. Mais force est de constater que le jeune se stabilise effectivement – au moins en moyenne – et il faut donc en conclure que s'éta-

blissent des conditions dans lesquelles la pérennisation de la relation d'emploi devient – pour un temps au moins – la solution optimale. Même si on admet avec (GINZBERG 1976) que les choix professionnels sont un processus qui reste ouvert tout au long de la vie, il faut également admettre que ce processus connaît des paliers et supporte des équilibres intermédiaires. Il faut donc s'interroger sur les causes et les modalités de tels équilibres.

La théorie du capital humain explique, dans son univers d'information parfaite, comment et pourquoi le jeune peut être conduit à un comportement stabilisé. Il suffit pour cela que l'investissement qu'il a consenti soit rentabilisé. Certes, il a toujours en théorie la possibilité de consentir un investissement additionnel mais, si on admet que les capacités d'investissement ne sont pas continues, on voit bien comment un équilibre stable peut être trouvé. Il suffit que les perspectives de rentabilisation de l'investissement nouveau soient mauvaises.

La théorie de la quête qui repose sur un univers probabiliste permet également de comprendre comment un débutant peut se stabiliser dans l'emploi. La recherche d'emploi – la recherche d'information qui lui est associée – est coûteuse. Elle doit être rentabilisée et une nouvelle recherche suppose d'assumer un nouvel investissement qui peut ne pas être rentable. Ici aussi, on voit comment un équilibre stable peut être trouvé. Dans ses formes de base la théorie de la quête suppose même la pérennité complète de l'emploi accepté. Dans ses formes étendues il en est de même dès lors qu'on associe un coût fixe.

La théorie du turn-over a été construite pour expliquer deux évidences empiriques particulièrement fortes et universelles :

Il existe une relation négative entre les ruptures de contrat de travail d'une part et l'ancienneté dans l'emploi d'autre part. Cette relation existe aussi bien pour les départs volontaires que pour les licenciements.

Il existe une relation inverse entre turn-over et âge des titulaires du contrat de travail. Cette relation perdure après élimination de la covariation entre âge et ancienneté dans l'emploi.

Examinée sous cet angle la théorie du turn-over peut être vue, de par ses objectifs mêmes, comme une théorie de l'insertion. Elle décrit en effet un phénomène de stabilisation dans l'emploi ce qui est – très largement – l'objet même de l'analyse de l'insertion. L'insertion vue comme un processus séquentiel d'accès et de stabilisation dans l'emploi ne serait donc qu'un cas particulier des règles générales affectant le turn-over des actifs. L'insertion ne se justifie alors comme objet de recherche spécifique que par l'ampleur de l'écart entre comportement de turn-over des débutants et des non débutants. Dire que les jeunes s'insèrent revient à dire qu'ils rejoignent progressivement un comportement de turn-over normal. L'analyse de l'insertion est – n'est que – l'analyse de cette convergence.

4.5 – Participation au marché et acquisition d'expérience

Cette analyse repose sur l'hypothèse centrale d'imperfection de l'information: ce sont toujours de nouvelles informations (respectivement sur l'emploi en cours et sur les emplois alternatifs) qui viennent rompre la relation d'emploi et engendrent le

turn-over. Plus encore, elle repose, dans les modèles de "match", sur une symétrie de l'imperfection de l'information pour les deux acteurs ce qui correspond particulièrement bien aux situations d'insertion des débutants. En effet comme nous l'avons vu, les recrutements réalisés au cours de cette phase sont des opérations risquées aussi bien pour l'employeur que pour le candidat. Se placer sur le terrain de l'information imparfaite est donc particulièrement opportun pour étudier l'insertion des jeunes.

Revenons plus en détail sur la théorie du turn-over. Elle repose sur deux types de modèles (JOVANOVIC 1978) :

- les modèles de recherche pure qui considèrent que les relations d'emploi sont rompues à cause de nouvelles opportunités d'emploi plus satisfaisants. Les emplois sont conclus sur la base des seuls éléments d'inspection. Ils sont rompus (par le salarié) si ce dernier peut maximiser son gain en changeant d'emploi.
- les modèles selon lesquels le turn-over découle d'information sur la qualité de la relation d'emploi en cours. Ce sont des modèles où le jugement sur la qualité de l'emploi est un bien d'expérience. Il n'existe qu'une seule manière de savoir si un emploi est satisfaisant: essayer et tester. La relation d'emploi perdurera s'il existe un match satisfaisant.

Le premier type de modèles est bien illustré par la démarche de BURDETT (1978). Il développe un modèle généralisé de recherche d'emploi qui offre la possibilité au travailleur de chercher un nouvel emploi tout en continuant à travailler. Les résultats obtenus permettent de déduire une théorie du turn-over sans avoir à utiliser la notion de capital humain spécifique. Il part de l'idée que la cause unique de la rupture d'un contrat de travail est la démission du salariée due à l'obtention d'un emploi plus rémunéré. Les salariés recherchent un autre job, même s'ils sont satisfaits du leur, dans le cadre d'une stratégie d'optimisation à long terme des carrières. Pour obtenir une proposition d'emploi mieux rémunéré il faut évidemment que le salarié recherche un emploi et donc qu'il investisse du temps et de l'argent. Plus la période de recherche sera longue, plus l'investissement sera lourd et, dans une problématique de "search" classique, moins sa rentabilité sera probable. La probabilité de rupture sera donc une fonction décroissante de la durée passée dans l'emploi.

Deux types de modèles de "match" offrent une explication de la diminution de la probabilité de rupture de la relation de travail en raison inverse de sa durée. MORTENSEN (1978) l'explique en faisant l'hypothèse d'une croissance exogène du stock de capital humain spécifique à l'appariement. JOVANOVIC (1978) le présente comme une conséquence de l'acquisition dans le temps d'information sur la qualité de l'appariement courant. Dans les deux cas, plus le temps passe et mieux les partenaires se connaissent, moins l'apparition d'une information dirimante pouvant compromettre la stabilité du contrat, est probable.

Opposer les deux types de modèles est réducteur. Il convient de considérer qu'en pratique le salarié va simultanément collecter de l'information sur l'emploi qu'il occupe et sur les emplois alternatifs susceptibles de lui procurer une situation plus satisfaisante. Il faut donc combiner modèles de match et modèle de search. Cela a été fait, entre autre, par WILDE (1979) et par JOVANOVIC (1979, 1984) lui-même. Le problème posé est celui de l'arbitrage que doit effectuer le salarié entre l'accumulation de capital humain (en particulier l'expérience spécifique à la firme) qu'il

réalise dans son emploi et l'abandon de ce capital pour accéder à un emploi dans une autre firme. Cet abandon d'une partie de l'expérience accumulée apparaît comme un coût qui vient s'additionner aux autres coûts liés à la mobilité et en particulier à l'aléa sur la qualité du "match" ultérieur. La prise en compte de l'imparfaite transférabilité de l'expérience explique pour partie la réduction tendancielle du turn-over : ceux qui ont un bon appariement et/ou accumulent beaucoup de capital humain spécifique consacrent moins de temps et d'efforts à la recherche. Cela diminue la probabilité pour que la relation d'emploi soit rompue par l'apparition d'une alternative rentable.

4.6 Apprentissage mutuel et stabilisation

La procédure de recherche de l'emploi optimum (ou plus simplement de l'emploi satisfaisant), génératrice de turn-over élevé va se poursuivre aussi longtemps que le jeune n'aura pas trouvé un emploi procurant un "match" satisfaisant. On pourra alors considérer sa période d'insertion – et par voie de conséquence d'acquisition primaire d'expérience – comme terminée.

Cela suppose que le jeune et l'employeur sont simultanément satisfaits par la relation d'emploi existant entre eux. Le jeune ne cherchera plus à trouver ailleurs un meilleur emploi, l'employeur ne cherchera pas à se séparer de son salarié pour embaucher un autre travailleur plus productif. Le jeune aura atteint alors une "position stabilisée dans le système d'emploi" (VERNIERES 1993) au sens où aucune pression particulière ne menacera la pérennité de sa situation. Il s'agit bien d'une position – au sens où l'utilise Vernières – parce que le caractère satisfaisant du match ne pourra être observé qu'à terme, après échange d'information et acquisition bilatérale d'expérience sur la qualité de l'appariement. On déconnecte ainsi clairement la notion de fin d'insertion de celle d'obtention d'un premier emploi.

Cela ne signifie évidemment pas que la relation d'emploi courante sera éternelle. D'une part des événements contingents (difficultés économiques, maladies...) peuvent venir rompre le contrat de travail. D'autre part l'équilibre de match est fonction de la quantité d'information disponible et il est donc, comme tout calcul économique, susceptible de révision. Cela signifie simplement que, sur une certaine période de temps, il s'établit un équilibre de Nash, conduisant employeur et employé à choisir une stratégie de pérennisation de la relation.

Cet équilibre n'implique pas que la productivité du débutant soit conforme aux normes moyennes de productivité. Elle peut s'établir, dans un premier temps, à un niveau nettement plus faible dès lors que l'employeur accepte d'investir dans la formation additionnelle (la "mise au travail") du jeune. L'équilibre n'implique pas non plus une rémunération à la productivité marginale. Il est en effet compatible avec les modèles à paiement différés. Il suffit que le salarié, accepte de cofinancer sa phase de "mise au travail". Enfin l'existence d'un tel équilibre n'est pas directement lié au statut juridique du contrat de travail. Un équilibre de "match" peut parfaitement s'instaurer dans le cadre d'un CDD ou d'un emploi aidé. S'il s'établit dans le cadre d'un tel emploi il sera consolidé, au terme du contrat courant, sous la forme d'un CDI. Les formes particulières d'emploi sont alors une simple garantie que l'employeur prend dans l'hypothèse où l'équilibre ne serait pas atteint.

L'interprétation en termes de match permet de rendre compte de la diversité des trajectoires d'insertion. Pour qu'il y ait match, il faut d'abord qu'il y ait emploi. Dans une économie où l'emploi est rationné, l'accès à l'emploi est structuré en files d'attente, qui étalent dans le temps les dates de prises d'emploi. Ces dernières ont donc un caractère partiellement aléatoire et on a montré (ESPINASSE, VINCENS 1997) que la simple prise en compte de cette dimension aléatoire permet à elle seule d'expliquer une partie de la diversité des parcours professionnels des jeunes.

Une fois l'embauche conclue sur la base des informations d'inspections l'apprentissage bilatéral des caractéristique de l'appariement commence. Dans une optique de type Jovanovic, chaque individu aura une productivité – et un niveau de satisfaction – différents en fonction du job qu'il occupe. Symétriquement, chaque travailleur aura une productivité différente pour un emploi donné. Le problème "is one of optimally assigning workers to jobs" (JOVANOVIC 1979). En d'autre termes la qualité de l'appariement – spécifique à un ensemble de tâches et à un travailleur donnés – est également et pour partie une donnée aléatoire, dont la dispersion est très imparfaitement maîtrisée par la procédure de sélection initiale.

Les "mariages heureux" vont se pérenniser et entraîner les bénéficiaires sur des trajectoires stables statistiquement caractérisées par une continuité de CDI ou, si l'employeur s'est "couvert" par un CDD ou un emploi aidé, par des séquences CDD-CDI. Les autres vont se rompre et conduire les jeunes vers des séquences de chômage récurrent et de "galère". Considérer la relation d'emploi dans sa durée, en termes d'apprentissage mutuel, est une solution – probablement la seule – pour expliquer, dans une optique longitudinale, l'enchaînement des situations que connaissent les jeunes et les dynamiques cumulatives que l'on observe et qui conduisent certains jeunes à des insertions apparemment immédiates et sans difficultés et d'autres à des situations d'exclusions. La dynamique de différenciation apparaît comme une combinaison d'effets de rente – trouver des emplois, y réaliser un bon match – et d'effets d'apprentissage – acquérir du savoir-faire, apprendre à évaluer ses propres possibilités et la réalité du marché –.

Les disparités de rythme d'acquisition de l'expérience (au sens large que nous donnons à ce terme) apparaissent donc comme un facteur de différenciation des parcours.

*
* *

Nous avons essayé de décrire l'insertion comme un processus séquentiel d'accès et de stabilisation dans l'emploi en le considérant comme un cas particulier des règles générales affectant le turn-over et la gestion des carrières. Le particularisme des jeunes – plus exactement des débutants – est alors dû à leur inexpérience qui intensifie la mobilité liée à l'imperfection de l'information.

L'insertion est donc définie comme une phase d'apprentissage, d'adaptation des anticipations, d'ajustement du projet professionnel. La fin de l'insertion est caractérisée par la "première destination satisfaisante" (satisfactory first destination) pour reprendre l'expression de Johnes et Taylor (1989). C'est également le moment où l'inexpérience initiale du débutant cesse d'être un handicap spécifique.

Telle qu'elle est exposée, la démarche que nous proposons est compatible avec les principales évidences empiriques qui caractérisent l'insertion. Elle permet de rendre compte de la diversité des parcours d'insertion. Elle permet également de porter un éclairage nouveau sur des débats qui traversent les définitions empiriques (rôle du premier emploi, statut du contrat de travail...). Elle permet enfin de donner plus de consistance à la notion de "situation stabilisée" qui constitue un standard en matière de définition de l'insertion.

D'un point de vue plus théorique, elle permet de mobiliser un nouveau champ (la théorie du turn-over) pour définir – et expliquer – l'insertion. Ce champ, qui constitue une véritable théorie de la stabilisation professionnelle, est particulièrement fécond dès lors qu'on veut bien nous suivre dans notre tentative de description conceptuelle de la dynamique d'insertion. Cela suppose qu'on privilégie l'imperfection de l'information comme explication des difficultés spécifiques d'insertion et qu'on considère l'acquisition d'une expérience solide de la réalité professionnelle et sociale comme la méthode pour résoudre ces difficultés et maîtriser correctement l'information nécessaire à une gestion correcte du parcours professionnel.

Aborder le problème en ces termes permet de considérer la question centrale de ce rapport en des termes nouveaux. Les entreprises sont parfaitement fondées à reprocher aux débutants leur absence d'expérience professionnelle s'ils veulent dire par là que les jeunes maîtrisent imparfaitement – plus imparfaitement que les adultes expérimentés – l'information nécessaire à un comportement adéquat sur le marché. Cette mauvaise maîtrise rend l'emploi des jeunes plus difficile ou (plus exactement) plus risqué. La faible quantité d'informations d'"inspection" dont on dispose lors de l'embauche d'un jeune rend plus improbable la réalisation d'un match favorable. Elle augmente donc les coûts de transaction liées à l'embauche et plus généralement à la gestion de la relation d'emploi. Les entreprises, si elles raisonnent à court terme, peuvent avoir intérêt à se tourner vers les adultes expérimentés surtout en une période dans laquelle un fort chômage assure une large disponibilité de main d'œuvre.

Cela étant reprocher cette situation au système de formation initiale semble injuste et inefficace.

Injuste car l'inexpérience du jeune à son entrée sur le marché du travail est intrinsèque à sa situation de débutant. Par définition ses expériences se cantonnent à des éléments acquis hors de l'activité productive et il devra par lui-même et au cours du temps construire son expérience du marché.

Inefficace car le système d'information n'a aucune maîtrise sur l'information circulant sur le marché et donc aucune possibilité pour améliorer la situation. Ce sont les acteurs du marché (les intermédiaires et les entreprises elles-mêmes) qui en agissant sur la transparence du marché peuvent réduire les durées d'apprentissage.

Le sens très général que nous donnons ici à la notion d'inexpérience ne doit évidemment pas faire oublier que l'inexpérience peut en outre se traduire beaucoup plus concrètement par une productivité initiale insuffisante qu'une meilleure formation explicite permettrait de combler.

V – Inexpérience et chômage des jeunes (C. Béduwé, G. Tahar)

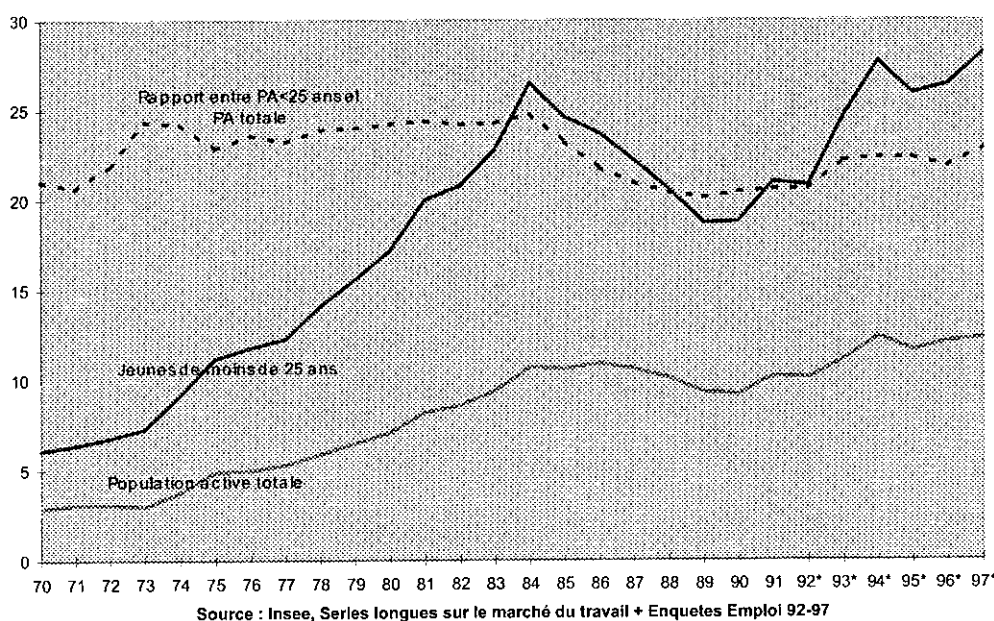
Quel que soit son rôle par ailleurs, l'acquisition d'expérience professionnelle est une question de temps : temps pour apprendre, temps pour mûrir au sein d'une relation d'emploi. Par définition les jeunes n'ont pas encore eu ce temps. La transition école-travail est justement la période de leur vie où ce temps va leur être donné.

En quoi les considérations qui précèdent nous permettent-elles alors de mieux comprendre le fonctionnement du marché du travail des jeunes ? Il faut pour cela nous pencher sur les statistiques qui le décrivent en y introduisant cette notion de temps qui fait passer du statut de débutant à celui d'adulte expérimenté.

5.1 Du taux de chômage au chômage des jeunes

Le taux de chômage des jeunes (au sens de catégorie statistique des moins de 25 ans) est plus élevé que celui des adultes, quel que soit le moment d'observation sur longue période.

Graph 1 : Taux de chômage de 1970 à 1997



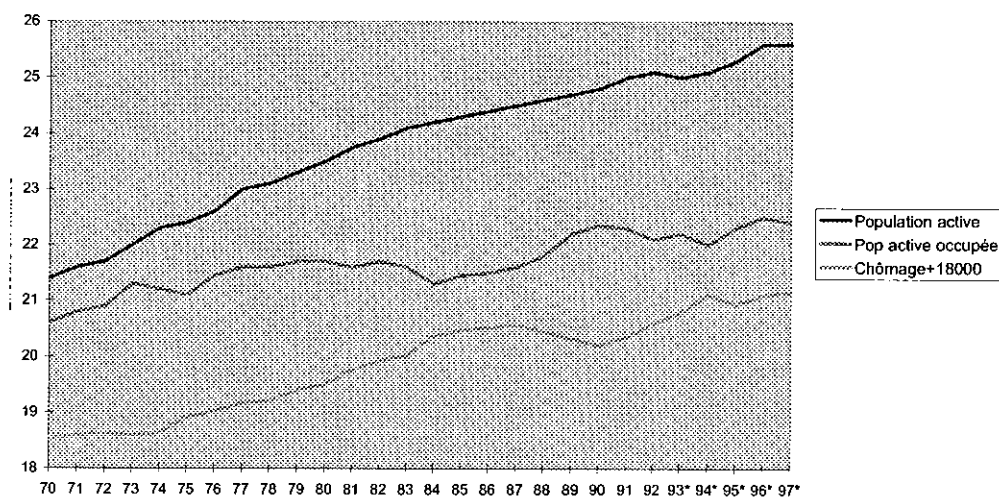
En revanche, le rapport entre le niveau de chômage des 16-25 ans et celui de l'ensemble de la population reste pratiquement constant, oscillant entre 2 et 2,5 suivant les années (cf. graphe 1). Cette toute première constatation montre que chômage des jeunes et chômage général sont liés.

En fait, le chômage des jeunes et celui des adultes suivent les mêmes cycles économiques et le premier n'a pas de composante spécifique par rapport au second. C'est la conclusion d'un récent bilan sur le chômage des jeunes pour la période 70-94 [Bruno Cazes 97, p79] : "La composante commune au chômage des adultes et au

chômage des jeunes, autrement dit le fonctionnement et l'état du marché du travail, est une variable déterminante depuis 1970 dans l'explication du chômage des jeunes et celui des adultes.” Ainsi le chômage des 15-24 ans connaît les mêmes fluctuations générales que celui des adultes, dues aux mêmes chocs économiques. Autrement dit, la faible quantité d'expérience professionnelle possédée par les jeunes de 15-24 ans ne constitue pas, dans ces calculs, de facteur spécifique significatif pouvant expliquer l'ampleur de leur taux de chômage.

L'accroissement du chômage global doit être rapproché de l'excédent démographique. L'évolution tendancielle du chômage est en effet très proche de celle de la population active (cf. graphe suivant) et l'on vit un phénomène de déséquilibre démographique : chaque année, il y a beaucoup plus de jeunes et de femmes qui entrent dans la population active que de retraités qui en sortent. Les prévisions laissent entendre qu'il faudra attendre 2006 pour que le solde devienne négatif : pour les années 90, le solde net annuel avoisine les 150 000 actifs.

Evolution de la PA, de la PAO et du chômage sur longue période



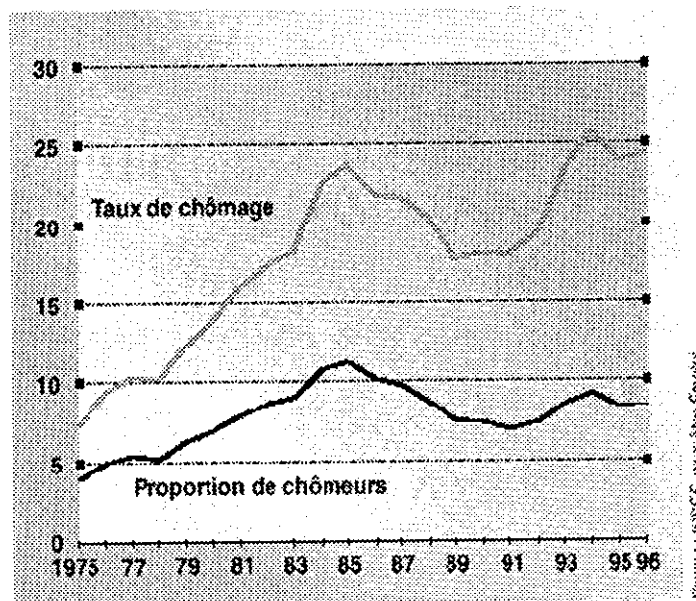
Source : Enquête Emploi in Séries longues du marché du travail, 1994.
Insee 1ère à partir de 1993

Chez les jeunes, le phénomène est inversé : la population active de moins de 25 ans diminue du fait de la montée des taux de scolarisation et, plus récemment, de l'arrivée au lycée de classes d'âge moins nombreuses (graphe 3). Comme le nombre de jeunes en emploi baisse encore plus que celui des actifs, on assiste à une forte montée de leur taux de chômage. Le chômage n'est donc pas lié à un excédent démographique, mais bien à un rationnement de l'emploi plus fort que la baisse démographique des actifs.

Ce taux, mesuré par le rapport entre chômeurs et actifs, est trompeur sur l'ampleur du phénomène quand la population active de référence est très éloignée de la population totale du fait du nombre d'inactifs. Dans ce cas, les fluctuations du taux de chômage peuvent résulter de flux entre actifs et inactifs et non de flux entre emploi et chômage. C'est le cas de celui des femmes, c'est également le cas des jeunes de moins de 25 ans qui sont nombreux à poursuivre leurs études.

Ainsi le taux de chômage des jeunes de 16 à 25 ans a pratiquement été multiplié par 4 entre 1975 et 1996 alors que la part des chômeurs parmi les 16-25 ans n'a fait "que" doubler sur la même période (graphe suivant). Rapporté à l'ensemble de la population des jeunes de 16-25 ou comparé avec l'évolution du taux de chômage global, l'indicateur de chômage des jeunes revêt un caractère beaucoup moins spectaculaire¹¹.

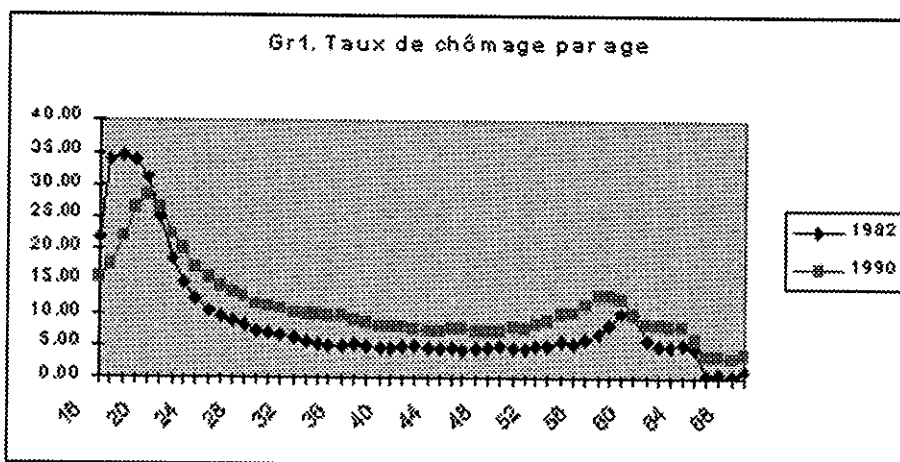
3 - Évolution du taux de chômage et de la proportion de chômeurs parmi les jeunes de moins de 25 ans (1975-1996)



Source : l'état de l'Ecole n°7, MEN 1997

- Du coup, la composition de la classe des actifs de moins de 25 ans a beaucoup évolué : ils sont moins nombreux (effet démographique), ils représentent une fraction beaucoup plus faible de leur génération et les jeunes les plus diplômés y sont fortement sous représentés (effets de scolarisation). Le taux de chômage des moins de 25 ans, indicateur couramment utilisé pour qualifier le chômage des "jeunes", n'est calculé que sur une fraction de la génération des moins de 25 ans, qui plus est la moins diplômée.
- Le taux de chômage décroît avec l'âge des populations concernées, particulièrement dans les premières années de vie active : le taux de chômage décroît fortement avant 25 ans et se stabilise ensuite autour du taux de chômage général. Ainsi les jeunes sont ils plus touchés par le chômage que les adultes du fait même de leur âge.

11. Moins spectaculaire ne veut pas dire moins dramatique : les jeunes de moins de 25 ans effectivement présents sur le marché du travail sont nettement moins diplômés que ceux qui poursuivent des études et qui, donc, sortiront plus tard : ce taux de chômage reflète en fait la très grande sélectivité à l'égard des jeunes non ou très peu diplômés.



Cet effet d'âge se mêle étroitement à un effet acquisition d'expérience professionnelle : au fur et à mesure que les jeunes vieillissent leur temps de présence sur le marché du travail s'accroît et ils acquièrent une ou des expériences professionnelles qui les rendent de plus en plus compétitifs (en tous les cas de plus en plus adultes).

- En termes de comparaisons internationales, un classement de 17 pays (Canada, Etats Unis, Japon et 14 pays de l'UE) selon différents indicateurs de chômage classe la France :
 - en 14^e position à l'aune du taux de chômage des jeunes
 - en 7^e position en considérant la part de jeunes au chômage
 - en 3^e pour ce qui est de l'écart entre la part de chômeurs parmi les jeunes de moins de 25 ans et la part des chômeurs dans l'ensemble de la population. (extrait de Note 52.1 de décembre 97 de la DARES).

Ces quelques faits statistiques viennent relativiser la brutalité du "chiffre du chômage des jeunes". Pour peu qu'on le compare à celui des adultes, que l'on étudie sa composition, que l'on change d'outil de mesure ou que l'on décortique le concept de "jeune", on change le chiffre et donc le compte rendu du phénomène. Il ne serait pas très difficile de forcer dramatiquement le trait en calculant le taux de chômage des jeunes non diplômés compte non tenu de l'emploi aidé...

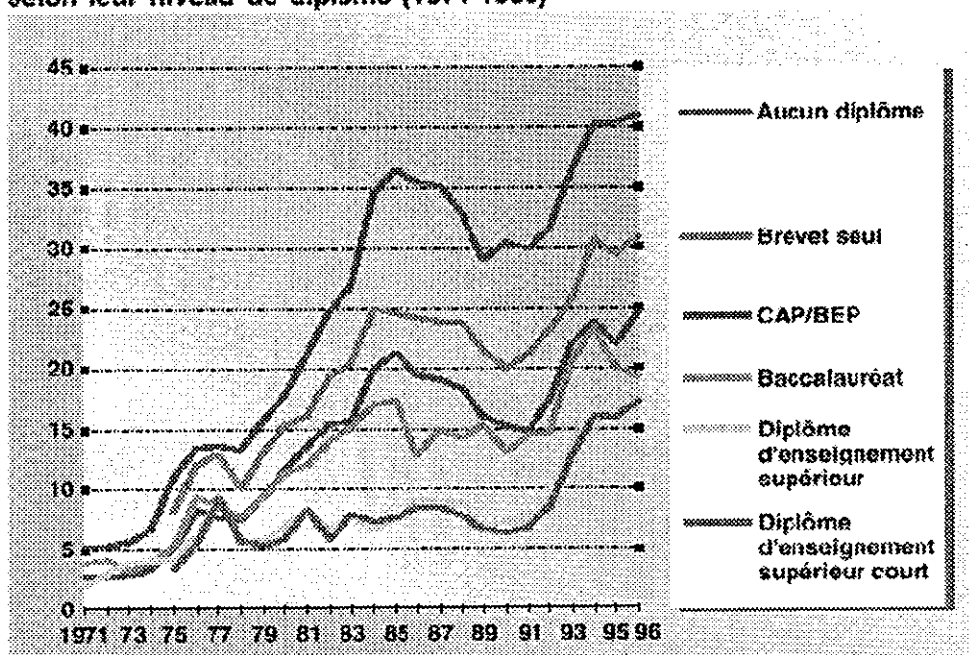
Quoi qu'il en soit, les chiffres du chômage varient sensiblement avec l'âge des individus, ce qui n'est pas sans lien avec l'expérience professionnelle. Bien que plus diplômés que leurs aînés, les jeunes débutants éprouvent des difficultés pour accéder à l'emploi qui vont s'atténuer avec le temps, c'est à dire à mesure que leur ancienneté sur le marché se fait plus importante. Peut-on pour autant imputer au manque d'expérience toutes les difficultés d'insertion des jeunes ?

5.2 – Trois facteurs influencent le chômage des jeunes : diplôme, conjoncture, expérience

- Le graphique ci-dessous montre des taux de chômage quasiment homothétiques, fonction décroissante du niveau de *diplôme*. La montée du chômage est sensible pour tous les niveaux de diplôme mais la hiérarchie qui veut que les taux soient

inversement proportionnels au niveau scolaire atteint reste totalement respectée, quelle que soit la conjoncture.

2 – Évolution du taux de chômage des actifs de moins de 25 ans, selon leur niveau de diplôme (1971-1996)



Source : l'état de l'Ecole n°7, MEN 1997.

- Le chômage des jeunes est extrêmement sensible à la *conjoncture* économique. Toute embellie économique profite d'abord aux jeunes actifs (cf. graphe 1 précédent) et toute détérioration du marché du travail les affecte en premier. L'amélioration qu'a connue l'économie française entre mars 94 et mars 95 a principalement profité aux jeunes et même aux jeunes hommes [Insee première 452, 1995]. La nouvelle aggravation du chômage que connaît le pays depuis 1996 (et vraisemblablement l'amélioration de 1998) touche également les jeunes hommes en priorité [Insee Première 530, 1997]. Les jeunes font donc partie des catégories de population extrêmement sensibles aux fluctuations du chômage mais cette sensibilité ne peut être totalement imputée à leur absence d'expérience professionnelle puisque quelle que soit la conjoncture, un débutant reste – par définition – un actif dépourvu d'expérience professionnelle !
- Un autre phénomène semble également lié à la conjoncture : les écarts relatifs de chômage par sexe. L'Insee observe que "se confirme une tendance au resserrement des taux de chômage masculins et féminins en période d'accroissement du chômage alors que le phénomène inverse semble se produire lorsque le chômage diminue" [Insee Première 530, juin 97]. Ceci est surtout visible chez les jeunes puisqu'ils sont par ailleurs les plus sensibles à la conjoncture. La faible expérience professionnelle des jeunes, à priori aussi faible chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes, ne peut être rendue responsable de ces différences d'évolution par sexe.

- En revanche, l'absence d'*expérience* constitue un facteur de sélection supplémentaire en période de contraction des embauches car les problèmes de coût de mise au travail s'accroissent quand le marché devient plus tendu. Cette absence, ou cette quantité insuffisante, d'ancienneté dans l'emploi va pénaliser les catégories d'actifs qui en sont le plus démunies.

Les tableaux ci-dessous, extraits de l'Etat de l'Ecole 1997 illustrent bien la superposition des 3 effets.

Le premier confirme que les chances d'obtenir un emploi augmentent lorsque le niveau de diplôme s'élève, que cet avantage relatif s'est avéré de plus en plus important entre 71 et 91 mais qu'il semble se tasser depuis sous les effets conjoints d'une mauvaise conjoncture et d'une augmentation des effectifs de diplômés.

1 – Surcroît de chances d'obtenir un emploi, par rapport à un jeune sans diplôme

... pour un jeune de moins de 25 ans qui est..

	1971	1981	1991	1994	1995	1996
... diplômé du supérieur court	2,7	3,0	5,3	3,5	3,6	3,4
... bachelier	1,9	2,0	2,5	2,2	2,7	2,9
... titulaire d'un CAP ou BEP	1,4	1,7	2,3	2,1	2,4	2,3
... titulaire du seul brevet	-	1,4	1,5	1,5	1,6	1,6

... pour un jeune

... sorti depuis 1 à 3 ans

... sorti depuis 4 à 6 ans

	1991	1994	1995	1996	1991	1994	1995	1996
... diplômé du supérieur long	5,0	6,0	4,6	4,2	8,4	7,0	6,4	7,8
... diplômé du supérieur court	5,2	4,3	4,6	4,3	8,3	6,3	5,7	6,0
... bachelier	2,7	2,6	3,3	3,3	3,9	3,3	3,8	3,9
... titulaire d'un CAP ou BEP	2,7	2,6	2,6	2,2	2,6	2,3	2,6	2,4
... titulaire du seul brevet	2,1	1,7	1,9	1,7	1,8	2,1	1,5	1,5

Source : MISE, enquêtes Emploi

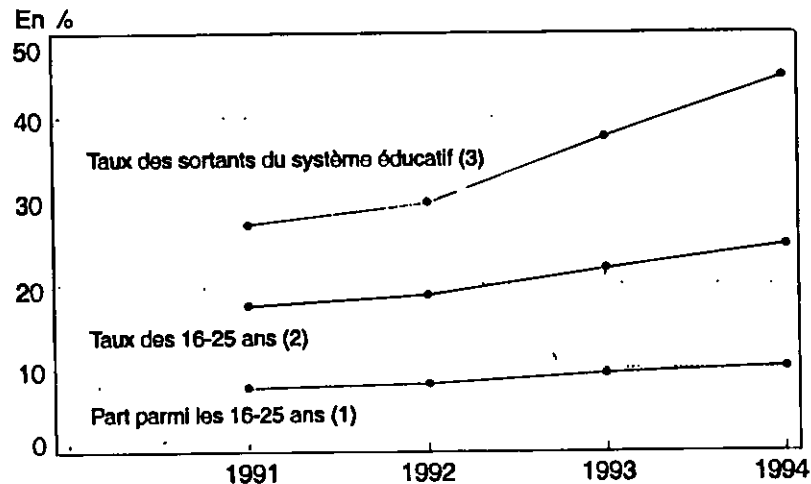
Le surcroît de chances est défini comme le rapport des probabilités logistiques d'avoir un emploi.

Le second tableau introduit non plus l'âge du jeune mais son ancienneté sur le marché du travail – et donc un proxy de son expérience professionnelle – On voit que plus l'expérience d'un individu est longue (4 à 6 ans au lieu de 1 à 3 ans), plus ses chances d'accéder à l'emploi augmentent. Ceci est vrai quel que soit le niveau de diplôme mais l'avantage des diplômés du supérieur est encore plus net : le surcroît de chances d'accéder à l'emploi pour des diplômés de l'enseignement supérieur avec 4 à 6 ans d'expérience est maximum : + 7,8 points en 1996. Ces avantages cumulés du diplôme et de l'expérience ne mettent cependant pas les jeunes à l'abri de la conjoncture.

C'est pourquoi le taux de chômage des jeunes sortis du système éducatif depuis 9 mois, catégorie statistique la plus proche de la notion de débutant s'avère le plus élevé et le plus sensible à la conjoncture (manque d'expérience). L'inexpérience ne

constitue pas en soi une explication au chômage des jeunes mais elle fragilise en cas de concurrences accrues pour l'accès à l'emploi.

Trois indicateurs de chômage



Source : Insee première n° 365 graphe 1

5.3 Concurrences entre jeunes et adultes : rationnement ou discrimination ?

Si l'on raisonne en longitudinal, on constate que le chômage d'une cohorte de débutants est initialement de 100 %, par construction statistique de la notion de débutant ou "d'entrée dans la vie active". Quel que soit le niveau de formation d'une cohorte d'individus en quête d'un premier emploi (et donc quel que soit leur âge au moment de leur entrée dans la vie active), leur taux de chômage va décroître continuellement avec le temps et se résorber relativement rapidement pour atteindre le taux de chômage général de la population active.

Une simulation de l'évolution du taux d'emploi d'une cohorte de jeunes va nous permettre d'apprécier cet effet de cohorte.

L'unité de temps étant le mois, q est le taux d'entrée en chômage, défini comme le rapport entre les DEFM de catégorie 1 déposées depuis moins d'un mois et les effectifs occupés. Pour sa part, a est le taux d'embauche, défini comme le rapport entre les demandes d'emploi "sorties" dans le mois et le stock de chômeurs en catégorie 1 toujours. Pour fixer les idées, on dira que q définit la "vulnérabilité" et a "l'employabilité" de la cohorte.

La loi d'évolution du taux d'emploi E

On sait que l'évolution de E vérifie l'équation différentielle ci-dessous :

$$(1) E + dE = E(1 - q dt) + (1 - E) a dt$$

Lorsque a et q ne varient pas avec le temps, la solution est immédiate et donne la loi ci-dessous pour une cohorte avec un taux d'emploi nul en $t = 0$:

$$(2) E = a(1 - e^{-(a+q)t}) / (a + q)$$

Lorsque t croît indéfiniment, E tend vers un taux d'emploi "d'équilibre" $a/(a+q)$ correspondant à un taux de chômage "d'équilibre" $q/(a+q)$.

Quelques statistiques

(déc. 1996)	h – 25 ans	f – 25 ans	ens – 25 ans	ens 25-49 ans	ensemble	ens + 50 ans
DEFM1 (000)	343	371	714	2114	3189	360
DES1 (000)	57,7	49,0	106,7	184,3	315,7	24,7
tc cvs (%)	21,1	29,3	24,8	11,7	12,7	9,3
chômeurs cvs (000)	317	358	675	2184	3248	389
DEFM1 avec anc -1mois (000)	53,0	36,8	89,9	177,5	288,6	21,2
q	0,0456	0,0434	0,0448	0,011	0,0131	0,0056
a	0,168	0,132	0,149	0,087	0,099	0,069
PA occ cvs (000)	1185	864	2047	16483	22327	3794
tc "d'équilibre" (%)	21,3	24,7	23,1	11,2	11,7	7,5

Source : Bulletins mensuels de statistiques du travail

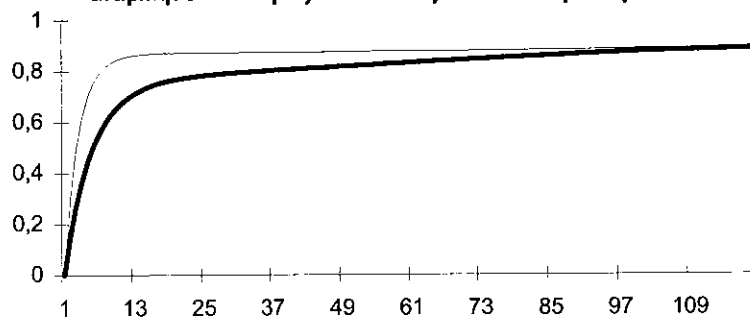
Lorsque a et q varient avec le temps, ce qui est le cas pour notre cohorte de jeunes "vieillissante", la solution analytique dépend évidemment des lois $a(t)$ et $q(t)$. Il est plus simple de simuler pas à pas l'évolution de E . On définit les lois $a(t)$ et $q(t)$ conformément aux observations empiriques¹² : toutes deux décroissantes jusqu'à un minimum correspondant aux valeurs calculées pour les 25-49 ans. on fixe ce minimum à $t = 120$: en effet, l'entrée dans la vie active s'effectuant en moyenne autour de 21 ans, on peut faire l'hypothèse que la cohorte quitte la catégorie "jeunes" au bout de 4 ans, soit 120 mois, et possède à cette date l'employabilité et la vulnérabilité des adultes ($a_{120} = 0,087$ et $q_{120} = 0,011$). Tout débutant – ou presque – cesse de l'être au bout d'un "certain temps" et toute cohorte de débutants va converger, sous la simple action du temps, vers la population adulte, c'est à dire que ses indicateurs statistiques de niveau de chômage, d'emploi, de turn over, de mobilité..., vont tendre vers ceux des adultes. Tout débutant finit – sauf cas extrêmes d'exclusion professionnelle – par avoir accès à l'expérience intégrative.

12. Il est bien évident que ces indicateurs a et q , définis à partir des statistiques de l'ANPE, ne reflètent qu'une partie des mouvements sur le marché du travail (exclusivement ceux qui passent par le chômage) et surtout n'entrent dans le détail ni des raisons de sortie du chômage (embauche sur CDI ou CDD, stage, inactivité, etc.), ni des causes d'entrée (licenciement, démission, fin de CDD, etc.).

Les graphiques ci-dessous représentent, comparée au scénario de référence tel qu'observé en décembre 1996, l'évolution des taux d'emploi de jeunes quand, successivement :

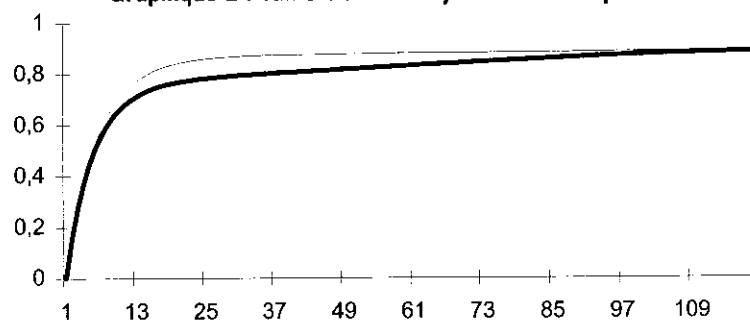
- 1) le taux d'embauche initial double,
- 2) le taux d'entrée en chômage est divisé par 2,
- 3) le taux d'embauche est constant et égal à sa valeur "adulte",
- 4) le taux d'entrée en chômage est constant et égal à sa valeur "adulte",
- 5) les deux taux égaux à leur valeur "adulte".

Graphique 1 : employabilité des jeunes multipliée par 2



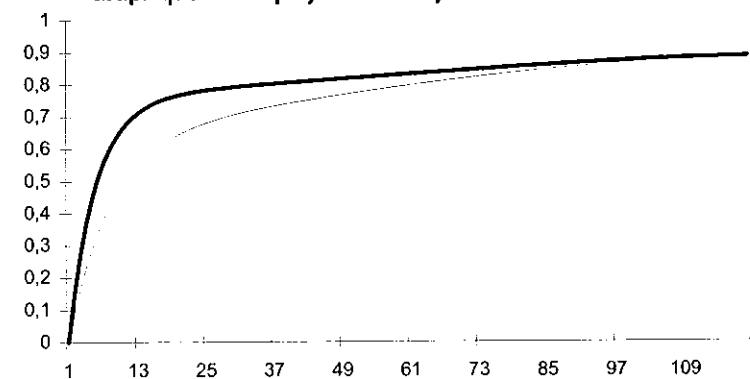
$a_0 = 0,3$ $q_0 = 0,045$ (référence en trait gras)

Graphique 2 : vulnérabilité des jeunes divisée par 2

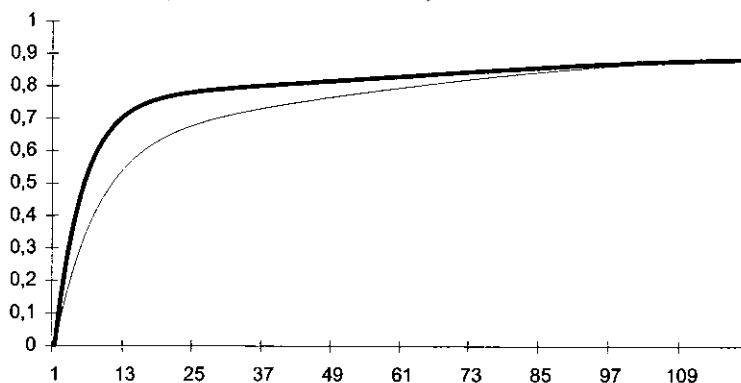


$a_0 = 0,15$ $q_0 = 0,0225$ (référence en trait gras)

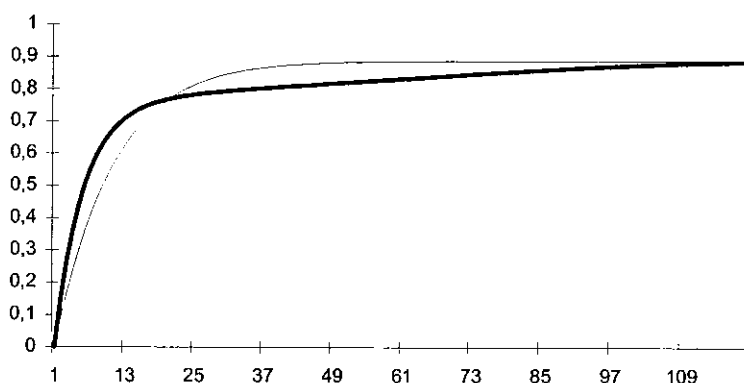
Graphique 3 : Employabilité des jeunes = valeur adulte



$a_0 = 0,087$ $q_0 = 0,045$ (référence en trait gras)

Graphique 4 : Vulnérabilité des jeunes = valeur adulte

$a_0 = 0,15$ $q_0 = 0,011$ (référence en trait gras)

Graphique 5 : vulnérabilité et employabilité des jeunes = valeurs adultes

$a_0=0,087$ $q_0=0,011$ (référence en trait gras)

On voit sur les graphiques 1 et 2 qu'accroître l'employabilité des jeunes est plus rapidement efficace que de réduire leur vulnérabilité (il est clair que les taux d'embauche jouent sur des effectifs plus élevés que les taux de perte ou de séparation: on part à $t = 0$ de 100 % de chômeurs et de 0 % d'occupés !).

Les résultats des graphiques 3 et 4 sont ceux attendus.

Le graphique 5 montre que si les mouvements affectant les jeunes étaient identiques à ceux des adultes, la situation des jeunes au tout début de leur vie active serait pire que celle qu'ils vivent aujourd'hui: en effet, ils perdraient le bénéfice de leur employabilité supérieure sans bénéficier immédiatement de la vulnérabilité plus faible des adultes (qui, comme on l'a vu sur les graphiques précédents, agit plus tardivement).

Le tableau suivant donne les valeurs des taux de chômage des jeunes calculés pour $t = 1, 2, 3$ et 4 ans correspondant à l'évolution de référence et aux différentes simulations figurant sur les graphiques 1 à 5.

Evolution des taux de chômage des jeunes (en %)

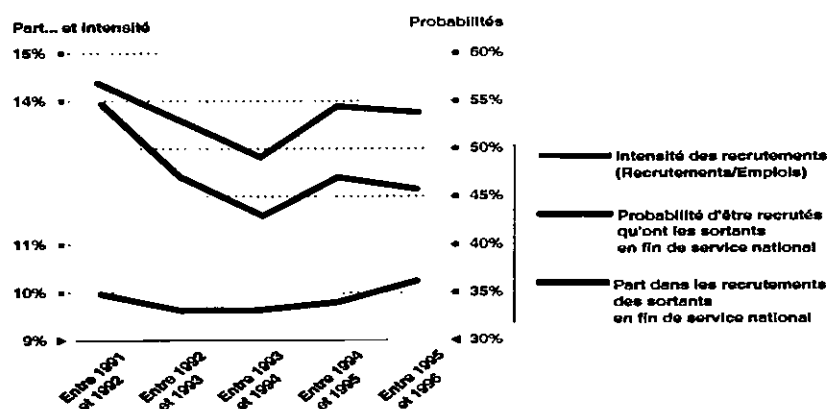
a0	q0	graph.	après 12 mois	après 24	après 36	après 48	après 120
0,15	0,045	réf.	30,4	22,0	19,9	18,4	11,5
0,3	0,045	1	14,2	12,9	12,7	12,5	—
0,15	0,0225	2	24,8	14,4	12,8	12,3	—
0,087	0,045	3	47,0	32,5	27,1	13,5	—
0,15	0,011	4	21,7	9,9	8,6	8,8	—
0,087	0,011	5	39,8	19,5	13,6	11,9	—

A égalité d'employabilité et de vulnérabilité avec les adultes, le taux de chômage des jeunes serait malgré tout plus élevé. On peut donc parler de rationnement des emplois disponibles du fait de la concurrence entre demandeurs, jeunes ou plus expérimentés. La discrimination semble jouer mais sur la vulnérabilité relative des jeunes seulement, qui est bien plus élevée que leur employabilité relative.

5.4 – Précarité du recrutement : un effet de marché

- La part des jeunes dans les recrutements reste très stable, de l'ordre de 10%, malgré les fluctuations de la conjoncture. "Ils ne semblent donc pas particulièrement défavorisés dans la distribution des emplois" [Minni, Poulet 1997, page 25]. Mais leur probabilité d'être recrutés à l'issue de leur formation (et donc sans expérience) suit de près l'intensité des recrutements, c'est à dire qu'ils sont tributaires du volume d'emplois à pourvoir. "Une raréfaction des emplois [ouverts aux recrutements de débutants] se ressent vivement sur les possibilités qu'ils ont d'en obtenir".

Intensité des recrutements et part des sortants



LECTURE L'intensité des recrutements (nombre de recrutements divisé par nombre d'emplois) est légèrement inférieure à 14 % entre mars 1995 et mars 1996, alors qu'elle était légèrement supérieure à 14 % entre mars 1991 et mars 1992 (échelle de gauche). Entre mars 1995 et mars 1996, 48 % de l'ensemble des sortants en fin de service national sont recrutés, contre 55 % entre mars 1991 et mars 1992 (échelle de droite). Ces derniers représentent de l'ordre de 10 % de l'ensemble des recrutements, sur l'ensemble de la période (échelle de gauche). Les sortants en fin de service national sont définis p. 24 note 10.

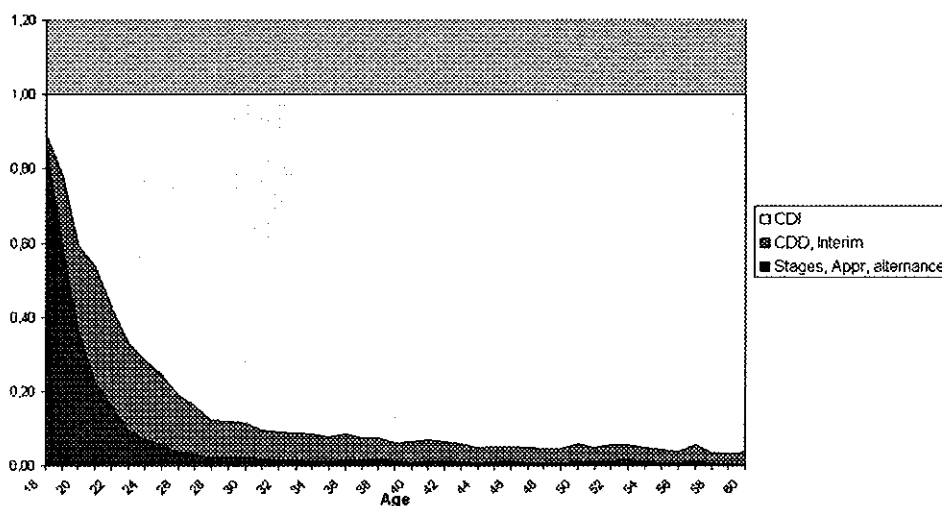
Source : [Poulet Minni 97].

Le graphe précédent [extrait de Minni Poulet 1997] montre bien le sens des évolutions de ces différents indicateurs de l'accès à l'emploi des jeunes.

Ceci confirme, en données de stock, ce que les taux d'emploi précédents ont montré : Les jeunes sont embauchés mais en trop petit nombre du fait du rationnement des emplois. Reste la question du statut du contrat sur lequel ils sont embauchés.

- Les jeunes sont les premiers à se voir offrir – à accepter – des contrats à durée délimitée, contrats aidés ou non. Plus d'un tiers des jeunes de 16-25 ans (36 %) bénéficiaient d'un emploi aidé en 1996, contrat d'apprentissage, contrats d'alternance ou mesure jeune. Ce type de contrat, de même que les CDD, diminue fortement avec l'âge : les jeunes sont plus fréquemment que les adultes sous contrat précaire, comme le montre le graphe ci-dessous :

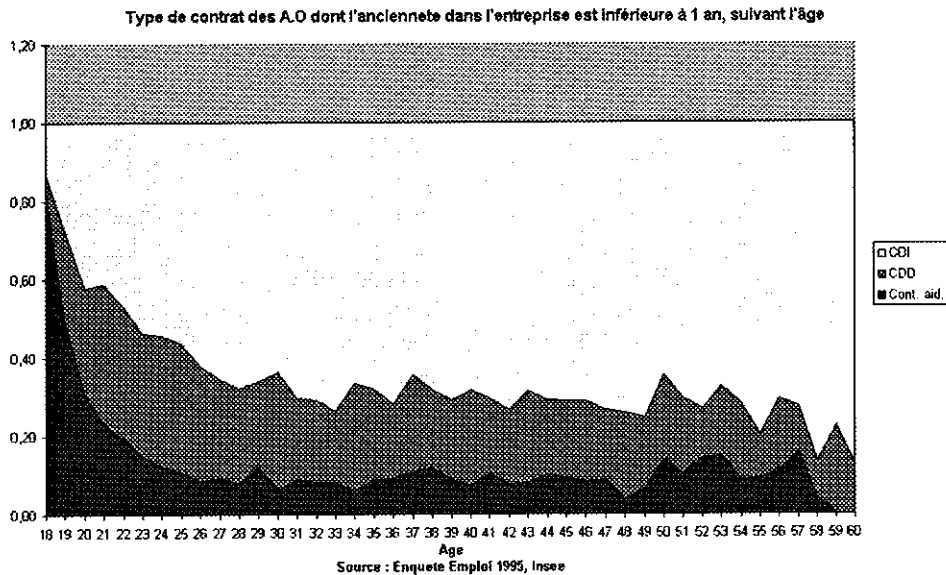
Type de contrat des A.O en mars 95 suivant l'âge



Mais lorsqu'on ne considère que les actifs ayant moins d'un an d'ancienneté dans leur entreprise (concept plus proche de la notion de recrutement) on voit que cet effet d'âge est beaucoup moins fort : le contrat CDD et plus généralement le contrat précaire est lié au recrutement plus qu'à l'âge des recrutés (cf. second graphique).

La part des jeunes dans les recrutements sur CDD est certes sur représentée, mais pas tant que ça : 42,2 % des embauchés sur CDD ont moins de 25 ans alors qu'ils représentaient 36,8 % des embauches au 2^e trimestre 97 [DARES Première synthèse 10.1 mars 98]. Symétriquement, et suivant la même source, 83 % des jeunes de moins de 25 ans sont embauchés sous contrat précaire pour 72 % des adultes. La différence n'est donc pas énorme compte tenu de l'importance des contrats précaires liés aux mesures qui, pour la plupart, ne s'adressent qu'aux jeunes.

Le nombre de CDD proposés augmente fortement en période de reprise (Insee, 1997) de même d'ailleurs que le nombre total de sorties pour fin de CDD. C'est la première cause de retombée au chômage des jeunes. Le CDD a donc une double facette : d'un côté il rend le marché du travail plus actif en accélérant le renouvellement de la main d'œuvre et en permettant aux jeunes d'accéder plus nombreux à



l'emploi, mais de l'autre côté, il fragilise le jeune en rendant quasi inévitable son retour ultérieur sur le marché du travail.

Des études économétriques ont tenté de répondre à cette difficile question de savoir "si la généralisation du recours aux différentes formes d'emploi précaire permet de faciliter l'accès aux emplois stables, ou au contraire favorise une dualisation du marché du travail avec confinement de certains individus dans les états alternés de chômage et d'emploi précaire" [Lechêne Magnac 96, page 74]. Les résultats montrent que l'intensité de transition de l'emploi précaire vers l'emploi non précaire (CDDCDI) est très supérieure à l'intensité Chômage vers emploi non précaire (CHCDI) et que le confinement dans des états de chômage et de précarité ne concerne qu'une très faible proportion d'individus, plus faible en tous cas que pour les adultes. "Ces résultats s'accordent avec l'hypothèse que l'emploi précaire peut constituer une passerelle vers l'emploi stable pour les jeunes". Autrement dit, ces contrats précaires sont producteurs d'expérience professionnelle efficace.

Les CDD sont proposés par l'employeur qui cherche à vérifier la productivité du jeune ; si le jeune ne convient pas, le CDD ne sera pas prolongé en CDI et un autre jeune sera embauché sur un nouveau CDD. Il y a donc une nouvelle embauche et le jeune précédent, du fait de l'expérience acquise, pourra espérer améliorer son futur appariement. Les CDD et les emplois aidés, du fait de leur durée limitée, génèrent des mouvements de main d'œuvre importants.

Dans ce contexte de forte mobilité pas forcément préjudiciable au niveau de l'emploi, il faut garder à l'esprit l'extrême hétérogénéité et la diversité des trajectoires d'insertion des jeunes, qu'ils soient ou non issus d'une même formation. C'est la nature des contrats disponibles sur le marché du travail qui va générer ces types de trajectoires [Espinasse Vincens 97-2], d'autant que la demande des employeurs vis à vis de jeunes débutants n'est pas homogène et qu'ils ne s'assurent pas tous de la même façon vis-à-vis du risque d'embauche [Bédoué Dauty 1997].

Les jeunes sont aussi employables sinon plus que les adultes. Ils vont donc sortir du chômage relativement facilement. Mais ils vont aussi y revenir plus vite. Il n'y a pas un problème d'accès à l'emploi et d'embauche au sens strict mais plutôt un problème de stabilisation dans l'emploi. Tout débutant se trouve ainsi – certes plus ou moins vite – embauché malgré son inexpérience professionnelle. La décroissance plus ou moins rapide du taux global va s'expliquer par la stabilisation plus ou moins grande des individus de la cohorte dans l'emploi au cours du temps. On retrouve les considérations antérieures sur le risque d'un appariement incorrect plus grand chez le jeune qu'avec quelqu'un de plus expérimenté. Les jeunes acquièrent, au cours de leurs premières années de vie active, une expérience, une maturité, une attitude vis-à-vis de l'emploi, qui va leur permettre de devenir des concurrents efficaces, non pas tant pour l'accès à l'emploi, mais pour leur stabilisation dans celui-ci.

VI – Compétence : une nécessaire coproduction entre système éducatif et système productif

6.1 – Système éducatif – système productif : une relation client – fournisseur (J.M Espinasse)

Analyser les modalités de coopération entre système éducatif et système productif est une vaste tâche qu'il n'est pas question d'entreprendre ici dans toutes ses dimensions.

Nous nous contenterons de remarquer que leurs interventions respectives sont, dans une très large mesure, séquentielles. Le jeune fréquente le système éducatif avant de fréquenter le système productif. Cela est une caractéristique de base même si un jeune peut fréquenter simultanément les deux systèmes (apprentis, étudiants salariés) ou s'ils peuvent effectuer des va et vient entre les deux systèmes.

La transition de l'école à la vie active, pour reprendre la désignation anglaise de l'insertion professionnelle, est donc un moment tout à fait particulier de la coopération entre les deux systèmes.

Si on considère la fonction globale de production de compétences, l'insertion est le moment où le système productif s'approvisionne en produits dotés des seules compétences fournies par le système éducatif. Le système productif entretient avec le système éducatif des relations client fournisseur. Son comportement normal consiste à réclamer les meilleurs produits aux plus bas prix. Pour les entreprises, la production de compétences n'est pas une fin en soi. Son rôle fondamental est de produire des biens et services. Il n'entre pas dans la mission des entreprises de produire des compétences pour elles-mêmes.

La contribution du système productif à la production de compétences a donc un caractère contraint. Elle n'existe que parce que, à un moment donné, certains éléments de la compétence ne peuvent être produits que par l'entreprise. Deux situations doivent être distinguées :

a) l'entreprise produit des compétences de façon involontaire dans la mesure où l'individu (le sortant du système éducatif en particulier) ne peut travailler sans acquérir de l'expérience qui est par elle-même source de compétence. Deux questions se posent alors :

- cette compétence pourrait-elle être acquise dans le système éducatif ? Pour certains éléments non, car ce système ne peut jamais simuler entièrement les situations de travail. Pour ne pas produire ce type de compétences l'entreprise ne devrait jamais recruter de débutants.
- Cette acquisition de compétences inséparables du travail a un coût. Quelle est sa nature ? Le processus d'apprentissage sur le tas se traduit généralement par une productivité physique plus faible ainsi que par des coûts d'encadrement, de conseil, d'aide ponctuelle.

b) l'entreprise produit des compétences dans le cadre de sa politique de gestion des ressources humaines. Elle le fait parce qu'elle l'estime nécessaire et elle en attend en contrepartie une productivité différée.

Cela reste vrai même quand les entreprises investissent lourdement dans la formation de leurs salariés (par exemple dans le cadre de programmes “jeunes professionnels”). L'intensité de l'investissement à consentir, peut conduire l'entreprise à créer une structure de formation explicite, plus ou moins voisine du schéma scolaire traditionnel et totalement déconnectée de l'activité de production. L'entreprise produit alors de la compétence indépendamment de sa production de biens ou de services. Mais cette compétence doit être analysée comme un bien intermédiaire qui doit pouvoir être ultérieurement valorisée par la firme pour garantir la rentabilité de son investissement. Dans le cas contraire il en résultera une perte voire une subvention à la concurrence...

Système éducatif et système productif ont donc, vis-à-vis de la production de compétences des positions clairement différentes. Le système éducatif a pour mission d'assurer l'égalité des chances, de respecter l'obligation de scolarisation et de permettre à chacun d'exprimer au mieux ses potentialités, le tout dans une logique de justice distributive. Le système productif n'est concerné par la production de compétences que dans le cadre de sa mission de production et sous les contraintes qui en découlent. Former est alors analysé comme un coût, certes indispensable dans la quasi totalité des cas, mais qu'il convient de minimiser et de répercuter dans la mesure du possible sur le système éducatif sur le salarié lui-même ou enfin sur l'état lui-même en fonction des éléments de compétence considérés.

6.2 – Le système productif ne peut se soustraire à son rôle de producteur de compétences (F.Larré)

La construction sociale de la compétence est un processus conflictuel impliquant à la fois le système éducatif et le système productif. Si le premier détermine le niveau des compétences de base (en science, langue, mathématique, technologie de l'information...) de la force de travail, niveau qui conditionne en partie les choix technologiques de production du second, ce dernier assure l'acquisition d'un savoir et d'une compétence fondés sur le travail. Il convient donc de reconnaître l'importance du lieu de travail comme source de savoir et la nécessité de l'engagement des employeurs à la formation des compétences. Il existe en effet certains types de savoir ou de qualification qui sont difficiles à codifier et donc difficiles à transmettre dans le cadre d'une salle de classe.

Cette approche complémentaire du système éducatif et du système productif en matière de formation des compétences est stimulante, mais ne va pas pour autant de soi. Une complémentarité efficace nécessiterait en effet de surmonter les biais inhérents à une régulation de type marchand, comme par exemple, les externalités associées à l'investissement en formation, la non prise en compte des bénéfices sociaux de la formation, les comportements opportunistes (notamment de free rider) de certains agents... Ces biais sont directement liés au fait que la formation de compétence a un coût et que le système productif va tenter de minimiser le coût associé à sa participation à la formation des compétences.

La question de l'expérience professionnelle des débutants s'inscrit dans cette perspective. Le fait que le système productif demande une expérience aux débutants peut en effet être interprété comme une volonté de reporter les coûts associés à l'ac-

quisition d'expérience professionnelle sur un tiers¹³. Plus précisément, la demande d'expérience professionnelle comme manifestation de la volonté de réduire les coûts de mise au travail reflètent la recherche d'une réduction des coûts de transaction ex post¹⁴. Ces coûts sont essentiellement des coûts d'opportunité, les coûts de suivi du contrat et les coûts liés à l'opportunisme potentiel des agents. Ils peuvent prendre différentes formes dont :

- 1 – les coûts d'opportunité que représente l'immobilisation de certains actifs (formateur, par exemple) destinés à garantir un certain niveau de performance productive,
- 2 – le manque à gagner lié au délai d'adaptation et d'assimilation des spécificités organisationnelles et culturelles du nouveau milieu de travail,
- 3 – les coûts de marchandage et de négociation supportés par les agents lorsqu'ils tentent de corriger une mauvaise adaptation du contrat initial ex post,
- 4 – les coûts engendrés par l'organisation et le fonctionnement des structures de régulation (structure de contrôle et de déroulement du contrat),
- 5 – les coûts liés à la difficulté d'observation et de mesure des efforts déployés par l'agent dans l'accomplissement de ses obligations,
- 6 – les coûts liés à l'asymétrie informationnelle selon laquelle l'agent possède des informations dont ne dispose pas le principal.

Il est clair ici que le premier type de coût concerne en priorité les débutants (du moins sera-t-il beaucoup plus élevé pour cette catégorie), tandis que les autres types de coûts ne sont pas propres à une catégorie particulière de recrutés. La question est alors de déterminer dans quelle mesure et comment ces différents types de coûts peuvent être réduits. Dans l'absolu, on peut penser que :

Le premier type de coût peut être réduit en le reportant sur le système éducatif, sur le recruté lui-même ou sur une autre entreprise.

Le second type de coût, inhérent à l'inscription d'un individu au sein d'un collectif qu'il ignore, pourra être réduit à travers une réflexion de l'entreprise sur l'intégration du personnel recruté¹⁵.

Les coûts de type 3 et 4 peuvent être réduits en extériorisant la gestion du risque de l'emploi sur un tiers, ce qui suppose le recours à des formes atypiques de mobilisation du travail, généralement caractérisées par une forte précarité. Mais, dans le cadre (qui est le nôtre) de l'emploi salarié typique, ces coûts apparaissent comme des coûts inhérents au fonctionnement normal de l'entreprise ; ils ne pourront être

13. Une autre interprétation consiste à analyser la demande d'expérience professionnelle comme une "garantie". En effet, le recrutement s'effectue dans un univers risqué dans la mesure où la firme encourt le risque de faire des choix pouvant se révéler inadéquats et susceptibles d'engendrer des coûts. L'attitude face à ce risque peut consister à exiger une expérience professionnelle qui constitue à ses yeux une "garantie" de performance productive (valeur de signalement de l'expérience). Cette interprétation sera volontairement exclue de notre analyse.

14. Traditionnellement, on distingue deux types de coûts :

- les coûts ex ante : ce sont les coûts des actions et opérations engagés pour établir le contrat, c'est-à-dire les coûts de recherche du candidat, de recrutement et de négociation de l'accord contractuel ;
- les coûts ex post : ce sont les coûts liés à la gestion, au contrôle et à la mise en vigueur des obligations contractuelles, c'est-à-dire globalement les coûts de mise au travail.

15. Certaines entreprises éditent des livrets d'accueil, par exemple.

réduits qu'à travers une réorganisation interne impliquant la redéfinition des procédures d'allocation des ressources et de régulation.

Les coûts de type 5 et 6 sont liés à la propension opportuniste des agents. Ils ne pourront être réduits qu'à travers la mise en place de mécanismes de surveillance et de répression ou, si ceux-ci sont difficiles ou trop coûteux à mettre en œuvre, à travers la mise en place de systèmes d'incitation.

Ainsi, la réduction des coûts de type 2 à 6 relève, toutes choses égales par ailleurs¹⁶, de l'organisation et du fonctionnement interne de l'entreprise. Seul le premier type de coût est susceptible d'être réduit à travers son report sur un tiers. Il en résulte que la demande d'expérience professionnelle de la part des entreprises en ce qui concerne les débutants peut être analysée comme une volonté de réduire les coûts d'opportunité liés à la mise au travail du nouvel embauché.

La seconde question est alors de déterminer dans quelle mesure ces coûts d'opportunité peuvent être reportés sur un tiers. La réponse à cette question nécessite de désigner le tiers ; celui-ci peut être soit le système éducatif, soit le débutant lui-même, soit une ou plusieurs autre(s) entreprise(s). Nous envisagerons successivement ces trois possibilités en discutant leurs implications respectives.

6.2.1 – Le report des coûts d'opportunité sur le système éducatif

Le report des coûts d'opportunité sur le système éducatif ne peut, dans tous les cas, qu'être partiel car il existe certains types de savoir qui ne peuvent être transmis et acquis que dans le cadre du lieu de travail. En outre, le contexte social et culturel de l'école et du lieu de travail sont fondamentalement différents et, même dans l'hypothèse où tous les savoirs pourraient être acquis dans le cadre du système éducatif, on ne peut supposer que ces savoirs acquis dans un contexte formel seront facilement transférables dans le cadre du lieu de travail. La distinction entre largeur et profondeur des compétences peut être utile pour appuyer cette assertion. La largeur de la compétence se réfère à la capacité de réaliser un éventail de tâches régulières ; la profondeur signifie avoir la capacité de réaliser des tâches ou des activités inhabituelles, comme par exemple, savoir gérer des aléas dans le processus de production, ou savoir s'adapter à l'introduction de variations dans la technologie. Si la largeur de la compétence s'acquiert largement dans le cadre du système éducatif, la profondeur de la compétence relève, de façon prépondérante, de l'expérience acquise, même s'il ne faut pas négliger les capacités personnelles de l'individu. C'est donc bien le travail dans l'entreprise, source d'expérience, qui permet l'approfondissement des compétences. Dans ces conditions, le système productif ne peut escompter transférer la totalité des coûts d'opportunité sur le système éducatif.

Au delà du rôle nécessaire et incontournable du système productif dans l'acquisition de certains savoirs, il importe de considérer également que l'engagement des entreprises dans la production de compétences est en partie constitutif d'une approche de long terme du cycle économique. Cet engagement implique, pour les entreprises, de reconnaître les bénéfices sociaux de la formation et de ne pas se focaliser uniquement sur les externalités associés à l'investissement en formation et sur les risques

16. Notamment en l'état actuel de la législation du travail.

de comportements opportunistes. Seule une telle perspective de long terme est à même d'assurer la qualité de la formation des compétences au sein de l'entreprise¹⁷ et en même temps de permettre une complémentarité efficace entre le système productif et le système éducatif.

Ainsi, le report total des coûts d'opportunité (associé à l'acquisition d'une expérience) sur le système éducatif n'est pas envisageable de par la nature même de certaines compétences, mais aussi de par le rôle institutionnel de l'entreprise dans le système économique et industriel.

6.2.2 – Le report des coûts d'opportunité sur le débutant

Le report des coûts d'opportunité sur le débutant peut être analysé dans le cadre de la théorie du capital humain. Celle-ci considère l'éducation et la formation comme des "investissements", impliquant des rendements futurs, analogues aux investissements en capital physique. Elle suppose également une relation stable entre le stock de qualifications et les outputs du système productif, relation qui engendre des incitations auxquelles les agents économiques vont répondre sur la base d'un processus d'optimisation individuel. Dans cette perspective, la répartition des coûts et des bénéfices de la formation entre les firmes et les employés dépend, dans l'hypothèse d'une information parfaite, de la nature des compétences requises. Si le coût de la formation de compétences générales est probablement supporté par les offreurs, ceux associés à l'acquisition d'une expérience seront nécessairement partagés entre l'employeur et le salarié embauché, essentiellement parce que l'offreur, selon un calcul rationnel, n'investira pas dans une formation qu'il n'a qu'une faible probabilité de rentabiliser. Ainsi, là encore, le report total des coûts d'opportunité sur le débutant ne peut être envisagé.

En outre, confronté au réel, la solution qui consisterait à reporter les coûts d'opportunité sur les débutants traduit l'entérinement d'un parcours d'insertion professionnelle type et incontournable : celui commençant par des "petits boulots" ou des stages peu ou non rémunérés. Le risque est alors d'assister à une surenchère, obligeant le débutant à une accumulation de petites expériences avant de pouvoir être considéré comme "expérimenté".

La conséquence d'une telle perspective est double. Elle conduit tout d'abord à une certaine marginalisation des jeunes en matière d'accès à l'emploi et à une segmentation accrue du marché du travail. Ensuite, elle encourage la cristallisation des comportements d'éviction des coûts d'acquisition de l'expérience de la part des entreprises, mettant en cause, là encore, leur rôle en matière de formation des compétences.

6.2.3 – Le report des coûts d'opportunité sur les autres entreprises

Le report des coûts d'opportunité sur les autres entreprises doit être envisagé selon le caractère spécifique ou non de l'expérience acquise. En effet, dans la mesure où

17. Accompagnée d'une politique de gestion des ressources humaines volontaire, elle doit permettre en outre, d'inciter les salariés à demeurer dans l'entreprise suffisamment longtemps pour que l'investissement dans leur formation soit rentabilisé.

la nature de l'expérience reflète le contexte organisationnel et technologique dans le cadre duquel elle a été construite, sa transférabilité n'est pas toujours réalisable.

Lorsque l'expérience est spécifique¹⁸, elle traduit, au delà de la simple mise au travail, l'acquisition de compétences spécialisés dans la réalisation d'un nombre limité de tâches, propres à la combinaison productive de certaines entreprises spécifiés. Dans ces situations, on ne peut considérer qu'une entreprise qui embauche un individu muni de cette expérience, recrute un "débutant" au sens où nous l'entendons. En conséquence, même si le recrutement d'un individu possédant une expérience spécifique relève bien d'un procédé de report des coûts d'opportunité sur une autre entreprise, il ne s'inscrit pas dans la demande d'expérience professionnelle des débutants.

Lorsque l'expérience est non spécifique, le coût de son acquisition relève simplement des coûts d'opportunité liés à la mise au travail du débutant. Elle peut alors être considérée comme facilement transférable. Dans ces conditions, le comportement qui consiste à reporter ces coûts d'opportunité sur une autre entreprise relève d'une approche productiviste de court terme qui ne mesure les dépenses liés à l'acquisition d'expérience qu'en terme de bénéfices fonctionnellement identifiables. Une telle approche peut s'expliquer par l'existence d'externalités d'apprentissage transférable, qui peuvent conduire :

- à des niveaux sous-optimaux de formation dans le cadre du travail : une façon de réduire le risque que l'expérience acquise dans le cadre du travail ne bénéficie à d'autres entreprises¹⁹ consiste à limiter l'efficacité de la formation des compétences²⁰ ;
- à l'adoption d'un comportement de free rider de la part de certaines entreprises en ce sens qu'elles tentent de profiter de l'investissement en formation réalisé par d'autres employeurs : c'est ce que semble refléter le comportement des entreprises qui demandent une expérience professionnelle aux débutants.

Ces deux aspects sont à l'évidence reliés car si toutes les entreprises adoptent un comportement de type free rider, aucune d'entre elles ne voudra assurer la formation de compétences sur le lieu de travail et celles-ci ne seront pas produites.

Ainsi, le report des coûts d'opportunité sur les autres entreprises constitue une stratégie qui, à long terme, apparaît inefficace (au sens de Pareto).

Une conclusion commune aux trois hypothèses de report envisagées ici est que le système productif ne peut se soustraire au processus de formation des compétences, particulièrement lorsque celles-ci concernent l'acquisition d'une expérience professionnelle. En la matière, l'engagement du système productif est inévitable car l'expérience professionnelle ne peut être acquise qu'à travers une participation et

18. On peut, à partir de Alchian et Woodward, (1988) définir l'expérience spécifique de la façon suivante : l'expérience est spécifique lorsque sa valeur d'usage au sein d'un ensemble de ressources est supérieure à sa valeur d'échange sur le marché.

19. (risque pour l'entreprise de ne pas rentabiliser son investissement en capital humain)

20. Une autre attitude consiste, bien sûr, pour l'entreprise, à s'assurer la fidélité de la main-d'oeuvre formée via une certaine politique de gestion des ressources humaines. Mais cela signifie qu'en amont, l'entreprise a accepté de supporter les coûts d'opportunité liés à la mise au travail et donc qu'elle n'a pas adopté une attitude productiviste de court terme.

une implication sur le lieu de travail. Il doit en conséquence, également supporter les coûts d'opportunité associés, ceci constituant en outre un mécanisme incitatif permettant d'assurer la qualité de l'expérience acquise. Si la recherche du report sur un tiers des coûts d'opportunités associés à l'acquisition de l'expérience est aujourd'hui favorisée par l'offre excédentaire de main-d'œuvre, elle ne peut cependant qu'être considérée comme une stratégie de court terme de la part des entreprises, stratégie dont le risque est de limiter l'accès à l'emploi des jeunes.

Enfin, la participation du système productif dans la formation des compétences n'est pas une activité neutre induisant uniquement une augmentation de la qualité technique du travail, mais doit être considéré plutôt comme une activité vitale et stratégique au sein des relations entre système éducatif et système productif. Il importe de concevoir le système éducatif et le système productif comme moyens alternatifs et complémentaires de production de compétences.

6.3 – Prise en compte de l'expérience professionnelle dans les formations professionnelles (F. Dauty)

L'importance des différentes fonctions de l'expérience professionnelle conduit à s'interroger sur sa place au sein de politiques qui se fondent largement sur la scolarisation et la formation accrue pour améliorer la situation des jeunes en matière d'emploi.

La formation initiale et l'expérience sont deux modes complémentaires d'acquisition des compétences. Ils sont aussi substituables, mais en partie seulement puisque l'élément original de l'expérience professionnelle repose sur "l'idée implicite que les connaissances qui la composent ne peuvent être acquises que par la pratique". Les rapports entre ces deux composantes sont d'autant plus complexes que ce sont à la fois les acquis, les modes d'acquisitions et les fonctions qui leur sont attribuées qui sont complémentaires et substituables. L'enjeu est d'obtenir la combinaison optimale entre ces multiples possibilités.

La prise en compte des apports de l'expérience professionnelle pour les jeunes s'inscrit dans les tentatives de réponses à leurs difficultés en matière d'emploi. L'évolution des systèmes éducatifs et productifs modifient les complémentarités et substitutions entre formation et expérience.

On est ainsi passé de la croissance de la formation pour compenser l'absence d'expérience aux "vertus" de l'expérience professionnelle pour les exclus des bénéfices de cette formation. Désormais, on tend vers une articulation entre formation et expérience, combinaison nécessaire pour la stabilisation professionnelle de jeunes de plus en plus diplômés. La demande d'expérience vis à vis de jeunes ne remplace pas le diplôme, elle la complète

Cette évolution est très liée au contexte institutionnel français (rôle de l'éducation nationale dans la formation professionnelle, développement massif des contrats particuliers dans le cadre des politiques d'emploi favorisant l'allongement des parcours d'insertion et la multiplication d'expériences... de courtes durées notamment).

Trois points montrent cette évolution : l'intégration progressive de préoccupations d'expérience dans le cadre des politiques d'insertion des jeunes, son extension à

tous les niveaux de formation, le développement de doubles situations d'expérience et de formation.

Une prise en compte progressive des apports de l'expérience professionnelle...

Les interventions publiques face au chômage des jeunes ont privilégié les solutions "formation" en y intégrant des composantes professionnelles qui marquent une prise en compte progressive de la composante expérience. Derrière la diversité des dispositifs, deux grands types d'arguments ont été régulièrement développés, souvent simultanément :

- le premier obstacle à l'insertion professionnelle des jeunes est du à leur formation de niveau insuffisant ou inadéquat au regard des demandes des entreprises.
- le second est du au niveau de productivité en début de vie professionnelle, supposé inférieur au coût salarial minimum en vigueur. Handicap d'autant plus grand que, pour l'employeur, l'incertitude sur la productivité et le comportement de jeunes sans expérience est forte.

On voit ainsi se dessiner en creux, dans ces arguments une demande d'apport de l'expérience professionnelle.

La reconnaissance du rôle de l'expérience professionnelle dans la construction de la compétence est ancienne, elle a d'abord trouvé sa solution dans une articulation successive, une séparation des rôles.

Le système français est largement dominé par une logique de type "éducative": les diplômes sont acquis principalement en amont et à l'extérieur du système productif. Ils signalent plutôt un potentiel et c'est l'expérience qui transforme cette compétence potentielle en compétence reconnue. Ce contexte privilégie l'investissement dans les possibilités de substitution des savoirs.

L'hypothèse selon laquelle **la formation peut compenser l'absence d'expérience professionnelle** des jeunes est à la base du développement massif des politiques de formation et de formation professionnelle notamment. Elle repose sur le principe suivant : dans le cas d'emplois mixtes ouverts aux débutants et aux expérimentés, il existe une équivalence de type diplôme A ou diplôme B + x années d'expérience, à fortiori aucun diplôme + y années d'expérience.

Les difficultés d'accès à l'emploi qui frappent d'abord les peu formés accentuent cette option. Cette substitution prend deux formes : une verticale, la hausse des niveaux améliore la productivité et "compense" l'absence d'expérience. Une autre, horizontale, joue sur la technicité. Si la formation est adaptée et/ou si elle a un fort contenu en techniques récentes mal maîtrisées par les autres travailleurs, elle donnera un avantage aux jeunes face aux expérimentés.

Cette adaptation va passer par **l'introduction d'éléments d'expérience professionnelle** dès la formation initiale, par une profonde transformation des formations professionnelles.

Au sens strict du terme l'expérience professionnelle ne s'acquiert qu'en situation productive régulière. Pour diminuer les distances entre produits du système éducatif et attentes du système productif, les pouvoirs publics vont introduire des "doses d'expérience professionnelle" en jouant sur plusieurs registres simultanément :

- sur les savoirs, en rapprochant les diplômes des demandes du système productif (améliorer la productivité par adaptation des qualifications) c'est l'enjeu de la professionnalisation des formations de ces 15 dernières années (notamment à partir de 85 et de la création du Bac pro) ;
- sur les modes d'apprentissage, en introduisant dans les formations des éléments d'expérience par des passages en entreprise soit sous la forme de stages (généralisation pour les formations professionnelles) soit sous la forme de contrat de travail particulier (apprentissage, contrats de qualification...);
- sur les modes d'acquisition des diplômes en y introduisant la reconnaissance de l'expérience. Plus que l'introduction de passages en entreprise dans les cursus, c'est la reconnaissance dans les diplômes "initiaux" des acquis en entreprise (85), la possibilité de préparer par apprentissage l'ensemble des diplômes professionnels (87) puis de valider des périodes professionnelles pour obtenir ces diplômes (92) qui marquent définitivement l'introduction de l'expérience dans les formations professionnelles.
- sur l'accès à une première expérience en abaissant le coût du travail des jeunes. Ce sont les différents contrats aidés (des stages d'initiation à la vie professionnelle aux emplois non marchands TUC, CES) ou les primes comme l'aide au premier emploi des jeunes (APEJ supprimée en 96) qui visaient à faciliter une première expérience professionnelle en compensant une moins grande productivité ;
- sur la construction de parcours de qualification en facilitant l'articulation entre périodes de formation et périodes d'emploi.

La question de l'expérience professionnelle s'est ensuite élargie. Elle ne renvoie plus seulement aux difficultés d'accès à l'emploi des jeunes sans qualification mais à celles de tous les débutants.

... étendue à tous les niveaux de formation : du CAP aux diplômes du supérieur

On constate que l'importance accordée à l'expérience professionnelle – dans les intentions affichées- s'est développée parallèlement à celle des difficultés d'accès à l'emploi des jeunes en fonction de leur formation initiale.

Dans un premier temps étaient visés les jeunes sans aucune qualification, puis les sortants de formation professionnelle. Les débats sur l'article 54 (droit à la formation professionnelle pour tous les jeunes) recouvraient de fait la préoccupation d'une expérimentation professionnelle pour tous et notamment pour ceux qui n'avaient pas de formation professionnelle (échecs à l'université sortants de formation générale). L'expérience avortée du CIP (elle visait entre autres les bacs + 2) procédait également de cette philosophie " le contrat qui donnerait la première ligne du curriculum vitae" à un jeune écarté de l'emploi par manque d'expérience professionnelle.

Plus récemment la proposition du cnpf d'inclure des unités d'expérience professionnelle dans les cursus universitaires concernerait tous les étudiants.

Enfin les débats autour de la construction de parcours de qualification soulignent bien l'articulation expérience professionnelle/formation dans la constitution de la qualification des jeunes de différents niveaux

L'inscription de l'expérience professionnelle dans les parcours scolaires est longtemps restée associée à l'idée d'échec scolaire d'une part et de métier d'exécution d'autre part²¹. Le fait que l'expérience professionnelle (le passage en entreprise) soit à la fois un moyen d'acquisition et une composante spécifique, notamment pour des publics défavorisés (alternative aux apprentissages scolaires) rend souvent confus le rôle de l'expérience assimilé à un moyen d'acquisition pour certains "métiers pratiques".

Or les parcours "d'expérience" touchent des publics de plus en plus formés qui vont donner un sens différent à cet enchaînement de situations plus ou moins chaotiques. Ce qui est en jeu ici c'est l'articulation, la valorisation de la formation par des expériences.

... qui brouillent les frontières entre formation et emploi

Ces évolutions ont modifié les conditions d'acquisition des "premières expériences professionnelles" : l'expérience peut commencer avant la formation.

La première conséquence est d'avoir institué un continuum entre formation et travail. On voit ainsi apparaître les notions de "pré expérience professionnelle (stages)" de "fiançailles avant le mariage" (CDD) de "première expérience professionnelle".

Globalement ces "premières expériences" concernent de plus en plus de jeunes : un actif de moins de 25 ans sur trois (cf. chapitre V), en ne comptant pas les stages qui par définition ne relèvent pas de l'activité productive.

Plutôt qu'un accès direct à l'emploi, les actions en faveur de constitution d'une première expérience pour les jeunes entraînent surtout le développement de parcours d'expérimentation, de constitution de compétences de plus en plus longs. On est passé d'une situation séquentielle formation → première expérience → carrière professionnelle à des enchaînements de type stages → CDD → CDD (ou intérim) → période d'essai → CDI, y compris dans la même entreprise (cf. rapport CRICI).

Au delà des contrats de type alternance se développent des situations "mixtes", combinant formation et travail salarié (salariés étudiants ou lycéens). Les poursuites d'études repoussent l'accession à la première situation professionnelle à temps plein mais incitent à travailler pendant la formation et donc à se constituer un capital "d'expérience conjointe".

La reprise d'études initiales après une expérience vient aussi brouiller ces frontières. La notion de premier emploi, de première expérience deviennent aussi floues que celle de sortants du système éducatif.

La multiplication de ces double situations correspond à la fois aux exigences de flexibilité du marché qui favorise les situations temporaires, aux conséquences des politiques qui créent des contrats particuliers et aux stratégies des jeunes qui tentent de se constituer (ou sont obligés de) un capital d'expérience fait de petits boulots, de travail pendant leurs études, de missions d'intérim etc.

21. Mais c'est oublier que certaines professions incluent depuis longtemps formation et expérience dans leur cursus (avocat médecins..).

Concrètement, ces “passages dans une entreprise” qu’effectuent à l’heure actuelle beaucoup de jeunes constituent-ils réellement de l’expérience professionnelle au sens où la définit J Vincens (chapitre II) ? permettent-ils d’acquérir au moins de l’expérience intégrative?

Une grande diversité de formes des premières expériences professionnelles

Si on analyse ces différents passages en entreprise sous l’angle de leur apport en matière d’expérience, les différents aspects de l’expérience intégrative, comportements, acquisition des savoirs techniques, amélioration de la productivité, apparaissent. Il en ressort surtout un rôle majeur transversal lié à la valeur informative du passage en entreprise (de l’expérience) du côté du jeune comme de celui du recruteur (cf. Duvernay Marchall par exemple 1997).

Temps et objectif de présence dans l’entreprise, statut et rémunération sont autant de facteurs discriminants par rapport à l’expérience acquise. On retrouve les différents aspects sélectifs du marché du travail. L’expérience est liée à une situation de “productivité normale” le stage en est le plus éloigné, le CDD le plus proche.

Cependant si le statut donne une indication de l’implication de l’entreprise et de l’exigence vis à vis du “travail” effectué par le jeune (nature des tâches et rendement), il n’y suffit pas car il n’y a pas correspondance univoque entre objectif statut et rôle des “expériences”. Deux grands types d’expérience se dégagent : l’expérience “du travail” générique et l’expérience spécifique. Cette distinction s’opère quel que soit le lien contractuel (y compris pour les stages). La durée apparaît comme un facteur déterminant de l’appréciation de l’expérience.

La possibilité de s’informer, de tester, de réaliser des appariements est facilitée par les dispositifs et le recours aux contrats de courte durée. L’usage par les entreprises en est très varié, il ne se dégage pas de modèle unique. Le passage par un dispositif ou certains types de stages ont parfois un signal négatif pour le futur employeur. Bien des cas de figure différents se dessinent selon que l’on s’adresse à des jeunes sans qualification, à des sortants de formation professionnelle ou de l’enseignement supérieur.

On se situe dans une coproduction de compétence formation-expérience. Plus qu’une phase de transition se développerait un “second marché”, celui de l’expérimentation, qui serait la réelle phase d’adaptation des formations.

Ce rapprochement entre situation productive et formation a-t-il modifié les enjeux de l’expérience professionnelle?

Les observations tendent à monter la nécessité non pas de remplacer l’expérience par des formations adaptées mais d’articuler formation et expérience.

Pour le système éducatif, intégrer une demande l’expérience professionnelle peut prendre deux directions :

- articuler les formations (diplômes) dispensées avec l’acquisition de cette expérience (améliorer la complémentarité)
- intégrer des éléments de l’expérience professionnelle dans les formations (diplômes) pour minimiser l’acquisition complémentaire par substitution.

Ces mouvements peuvent jouer sur les formations (moyens) et les diplômes (les acquis).

La multiplication des spécialités et des diplômes a finalement eu deux effets pervers.

D'une part, l'abondance de certifications augmente le nombre et la variété des candidatures et rend plus difficile le repérage. Elle nuit à la lisibilité des compétences acquises et à la qualité de la certification que l'on souhaitait au contraire améliorer.

D'autre part, elle accroît les exigences en matière de diplôme, les concurrences intra-générationnelles en "resserrant" les niveaux de sortie et inter-générationnelles entre jeunes diplômés et adultes expérimentés.

La dimension "formation/expérience-qualifiante" qui est derrière ce professionnalisme des formations professionnelles ne peut s'exercer que dans le cadre de marchés professionnels [Verdier 95] (au sens anglo-saxon) avec un engagement des différents acteurs. Or on est, en France, malgré la référence au modèle allemand, loin dans les faits de ces engagements. Les conventions collectives iraient dans le sens du niveau, alors que le système éducatif investit pour produire des signaux spécifiques. Un système de partage entre système éducatif et entreprise qui engagerait des produits finis ne fonctionne qu'avec un consensus et une reconnaissance des formations.

Il y a une sorte d'aspect incantatoire dans la promotion de l'alternance [Lechaux 95], non confirmé dans les faits. On peut y voir la même illusion vis à vis de l'expérience. Il y a un décalage entre modèle et pratique. On se trouve avec d'un côté la reconnaissance de la diversité des parcours, du rôle de l'expérience et de la mobilité, de l'adaptation... et de l'autre la tentation de fournir "des produits finis".

Finalement, compte tenu du contexte français, on voit bien se dessiner une double demande : le diplôme reste malgré tout le premier critère mais il doit s'articuler avec un volet "comportement". C'est l'équation "diplôme (connaissances) + comportement = compétence" qui aurait remplacé celle "formation certifiée par un diplôme = qualification".

La hausse des niveaux de formation et la diversification des diplômes n'ont pas empêché une demande toujours plus forte d'expérience professionnelle. Introduire une optique d'expérience professionnelle c'est passer d'une logique "scolaire" à une logique d'ordre économique, l'éducation nationale doit donc se situer par rapport à ce constat. Les tentatives de concilier les intérêts éducatifs et professionnels, nécessitent de fixer les règles du jeu "complémentaire", comme le montre la contribution de Guy Ourliac ci-après.

6.4 – L'Education nationale et la demande d'expérience professionnelle (G. Ourliac)

Dans quelle mesure la généralisation de la demande d'expérience professionnelle des entreprises, y compris auprès des jeunes, doit-elle interpeller le système éducatif et en premier lieu l'Education nationale ?

Pour répondre à cette question, quelques réflexions sur la nature de cette demande.

1 – L'ensemble des éléments de ce rapport montre les fondements de la demande d'expérience professionnelle par les entreprises

Elle est souvent nécessaire ou utile pour occuper techniquement l'emploi.

Elle peut l'être aussi en tant que variable écran, porteuse d'un signal complexe paraissant répondre aux préoccupations multiples des chefs d'entreprise qui embauchent et qui confèrent au temps, point commun à toutes les expériences, des vertus différentes : le temps pour apprendre les gestes professionnels, le temps pour mûrir, le temps pour se qualifier, le temps pour s'accoutumer au poste, le temps pour dévoiler des qualités professionnelles ou des défauts rédhibitoires etc.

On imagine bien que dans ce dernier cas, la formation n'est pas toujours à même d'apporter des solutions au défaut d'expérience

2 – Mais cette demande révèle-t-elle toujours un véritable besoin des entreprises ? Ce besoin est-il à la hauteur de la demande ?

Est-on face à un effet d'offre ? ...

On peut aussi formuler une autre hypothèse : les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes ont ralenti leur accession à l'emploi stable et allongé de ce fait la période de transition entre la fin des études et l'accès à cet emploi.

Ces périodes sont organisées autour de la recherche d'emplois : en arrière plan permanent, la recherche de l'emploi stable souhaité (s'il existe et s'il paraît accessible directement), ou la recherche de l'emploi d'accès à la filière de l'emploi stable ; la recherche d'un emploi durable, ou la recherche d'un emploi quelconque susceptible de financer la période de recherche de l'emploi stable ou de l'emploi d'accès. Elles débouchent fréquemment sur l'accès à des emplois, très différents selon la période, les caractéristiques individuelles, les spécialités et les niveaux de diplôme, la conjoncture économique etc.

Toutes ces emplois ne sont pas équivalents du point de vue de l'acquisition d'expérience professionnelle monnayable, parce qu'ils ne sont pas équivalents en terme d'acquisition de compétences ou de production de signal, accepté, mais ils sont néanmoins producteurs d'expérience, en quelque sorte en tant que "produit joint".

Les difficultés d'insertion professionnelles génèrent comme produit joint de l'expérience professionnelle. Le stock d'expérience professionnelle, notamment celui des jeunes qui n'ont pas accédé à l'emploi stable, s'est accru avec la crise.

On pourrait être là dans des conditions voisines de celles qui ont suivi la très forte croissance du nombre des diplômés (tous niveaux confondus), sans que cette croissance soit impulsée par un besoin : la naissance d'un "effet d'offre".

L'expérience professionnelle serait notamment demandée, y compris à des jeunes, parce qu'elle existe en abondance et à un coût faible. L'expérience professionnelle se diffuserait dans les professions parce que la plupart des jeunes embauchés en possèdent.

Elle n'est peut être pas aussi souvent nécessaire à l'entreprise qu'il apparaît dans la fréquence d'une demande d'expérience professionnelle dans les offres d'emplois. Elle n'est peut-être pas nécessaire en tant que signal ou réalité d'une compétence professionnelle, en tant que signal ou réalité d'une capacité d'intégration à une communauté de travail.

Il n'en demeure pas moins qu'elle peut être nécessaire, même si elle ne l'est que pour accéder à l'emploi, parce que la norme de recrutement, du fait de "l'effet d'offre", inclurait désormais l'expérience professionnelle.

... qui pourrait conduire à changer la norme ?

Le développement des parcours d'insertion atypiques et la génération d'expérience professionnelle qui leur est associée de plus en plus fréquemment fait que de nombreux CV de jeunes candidats à un emploi mentionnent une expérience professionnelle importante, diversifiée, marquant souvent une progression dans la hiérarchie des emplois. Dans la plupart des procédures de recrutement aujourd'hui, les candidats sont nombreux, y compris en présence d'un nombre de postes restreint. La fréquence élevée des CV incluant des diplômes et des parcours a tendance à marginaliser le CV qui ne fait apparaître qu'un des deux éléments.

De nombreuses entreprises possèdent pour les emplois les plus courants dont elles ont besoin des pratiques de recrutement normées : recruter une secrétaire dans les années 80 passait souvent par une offre d'emploi concernant un BEP secrétariat, ce diplôme correspondant au diplôme modal de sortie du système éducatif préparant à l'emploi. Quinze ans après, la même entreprise confrontée au même problème recrutera le diplôme modal de sortie : le bac professionnel. Pour ne pas changer de politique d'embauche, l'entreprise aura changé sa norme de recrutement.

L'expérience professionnelle des jeunes, associée à l'allongement des parcours d'insertion, pourrait entrer de fait dans les normes de recrutement pour l'emploi stable.

D'autant mieux que la hausse d'éducation valorise l'expérience professionnelle ?

L'accroissement relativement récent des difficultés d'insertion professionnelles des jeunes fortement diplômés est à même d'accentuer ce phénomène d'évolution de la norme.

Les parcours chaotiques des jeunes formés aux bas niveaux de qualification en quête d'emploi pouvaient n'être que faiblement valorisés par les employeurs potentiels, du fait non seulement de la distance entre les "petits boulots" effectués par les jeunes et les emplois offerts par l'entreprise, mais aussi par l'incapacité de ces jeunes à identifier et à transmettre les éléments positifs inclus dans leur expérience.

Il en va tout autrement sur ces deux points lorsque ces parcours sont effectués par des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur, cas fréquent depuis le milieu des années 90 ou le diplôme supérieur protège moins qu'auparavant du chômage et des difficultés d'insertion.

Tout d'abord parce que les notions de petit boulot, parcours chaotique, parcours galère, parcours inadéquat, sous classement, sont très subjectives et relatives : de nombreux emplois classés dans ces catégories par des jeunes fortement diplômés sont des emplois stables, et même correctement rémunérés. Par exemple des emplois commerciaux, à seuil technique faibles mais pour lesquelles des qualités personnelles de dynamisme, de motivation, de personnalité, de culture sont sinon requises du moins prisées ; ou des emplois administratifs modestes associés à des fonctions réelles plus importantes (collaborateur de..., brillant second).

Ces emplois sont plus souvent générateurs d'expérience professionnelle négociable que les emplois "correspondants" occupés par des jeunes faiblement diplômés. De plus et surtout, la capacité de mise en valeur de ces éléments d'expérience professionnelle par des jeunes diplômés est beaucoup plus importante.

6.5 – Le rôle du système éducatif dans la production d'expérience professionnelle (Guy Ourliac)

Depuis Condorcet, l'Education nationale revendique une triple mission qu'elle est seule à posséder : l'éducation de l'homme et du citoyen, la formation du "producteur". Il existe d'autres systèmes de production de savoirs, de qualifications et de compétences, mais aucun d'eux ne possède ces trois missions en même temps.

Si le contexte de crise économique durable met aujourd'hui l'accent sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes et met de ce fait principalement en cause l'enseignement professionnel, on ne peut pas ignorer ou minimiser l'importance de cette mission globale et penser la réforme de l'enseignement professionnel hors de ce contexte.

Cette triple mission n'est d'ailleurs pas fondamentalement remise en cause par les entreprises : celles-ci ne revendiquent pas un rôle dans l'éducation des jeunes. Toutefois, même si leur demande permanente est apparemment plus prosaïque (adapter les contenus techniques de la formation aux exigences de la productivité), elles reprochent aussi souvent globalement au système éducatif un manquement à son rôle d'éducateur, qui – selon elles – rejaillirait sur les comportements et les aptitudes au travail.

Pour une partie des jeunes, ceux qui sortent du système éducatif sans ou avec une faible qualification (et dont on peut penser qu'ils sont restés peu de temps dans le système éducatif), un des reproches majeur des entreprises adressé à l'Education nationale, est souvent celui de ne pas avoir donné aux jeunes les savoirs généralistes et comportementaux nécessaires à l'employabilité. Il est symptomatique de constater que les dispositifs mis en œuvre (par l'Etat, puis par les régions) aujourd'hui pour accueillir les jeunes sans qualification, de "bas niveau scolaire", qui ont pourtant suivi un cursus scolaire, sont souvent axés sur des parcours qui conditionnent l'accès à la "formation qualifiante" au suivi de périodes de "mobilisation" (d'acqui-

sition de savoir être) et de “pré-qualification” (de savoirs généraux, de savoirs de base).

L'enseignement professionnel français a toujours recherché un équilibre entre les éléments de la culture professionnelle et de la culture générale et civique. Ce choix d'équilibre entre les savoirs culturels et professionnels emporte une conséquence dans le domaine strictement professionnel : le choix de l'adaptabilité des élèves dès lors qu'ils auront intégré les entreprises, au lieu du choix de l'adaptation permanente du système de production des qualifications aux besoins de l'économie.

Si les éléments culturels introduits dans la formation professionnelle favorisent l'adaptabilité, ils peuvent être momentanément facteur de distorsions entre les profils des formés produits par le système éducatif et les profils attendus par les entreprises.

Le choix de l'adaptabilité, qui résulte de l'équilibre au sein des formations professionnelles entre des savoirs professionnels directement utilisables et des éléments d'acquisition et de facilitation d'autres savoirs professionnels (de pré-requis pour des savoirs futurs, de savoirs professionnels différés) est un atout pour la mise en adéquation générale de l'offre et de la demande de compétences, mais il peut se révéler momentanément un handicap pour les catégories en phase d'adaptation, en premier lieu les jeunes formés passant d'un système à l'autre.

Le choix d'équilibre est finalement plus consensuel qu'il n'y paraît entre les deux partenaires de la construction de la compétence : tout en pesant aujourd'hui encore pour renforcer les contenus professionnels des enseignements, les entreprises incitent également l'Education nationale à renforcer son effort d'éducation “civique” et de formation générale et la confortent ainsi dans le maintien de sa mission globale ; même si l'accent mis tantôt sur la crise économique (impliquant une demande des entreprises pour renforcer les contenus professionnels des enseignements), tantôt sur la crise “morale” (impliquant une demande pour renforcer les contenus civiques), introduit des décalages sur les priorités instantanées (il est par ailleurs probable que ces décalages soient un facteur puissant d'évolution et de régulation du système dans son ensemble).

La coproduction de compétences par le système éducatif et les entreprises ne règle pas la question de la place de l'Education nationale dans ce partenariat pour deux raisons au moins : l'Education nationale n'est pas la totalité du système éducatif d'une part, et la fonction de production des compétences ne fait pas appel aux deux systèmes dans des rôles clarifiés, stabilisés et intangibles d'autre part.

L'Education nationale n'est pas et ne peut pas être seulement un opérateur comme un autre en matière de formation : sa mission globale d'éducation et de formation générale et professionnelle lui impose de veiller aux moyens de la remplir dans toutes ses composantes, lui impose aussi un devoir de réflexion à long terme, de prévision, voire de prospective, et la légitime dans un rôle de décideur ou de co-décideur (depuis les mesures de décentralisation) sur la totalité de ses champs d'intervention et en premier lieu sur les contenus pédagogiques des formations et les modalités de transmission des savoirs et d'acquisition des compétences.

Sa mission est par ailleurs assortie de contraintes fortes, de nature quantitative et qualitative : l'obligation de scolarité pour les élèves emporte une obligation de sco-

larisation pour l'institution. Cette dernière a des conséquences lourdes en matière de maintien ou de développement de capacités d'accueil, d'implantation des établissements scolaires, de variété et de qualité de l'offre de formation, d'implantation des postes d'enseignants, d'affectation des personnels etc. Ces obligations sont renforcées depuis la promulgation de la loi quinquennale qui stipule, dans son article 54 : *"tout jeune doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif et quelque soit le niveau d'enseignement qu'il a atteint, une formation professionnelle"*, et confie de fait à l'Education nationale un objectif général d'insertion.

Bien qu'intervenant sur le marché de l'éducation avec d'autres opérateurs et les entreprises, l'Education nationale est seule concernée par ces obligations. Elle n'a pas le choix d'intervenir sur un marché porteur en se désintéressant des autres. Elle doit accueillir tous les publics, assurer toutes les formations, y compris les plus coûteuses, et doit remplir des obligations "territoriales". De plus son statut de service public la rend de fait comptable des performances internes et externes de l'ensemble système éducatif.

Ce rôle éminent d'opérateur particulier d'une part et de responsable de fait des performances de l'ensemble d'autre part pourrait placer l'institution dans des situations délicates, si les objectifs assignés s'avéraient antinomiques. L'expérience professionnelle, en tant que facteur et moyen d'acquisition des savoirs et des compétences ne peut que se situer dans son champ de réflexion de responsable, mais par ailleurs, elle n'est pas en tant qu'opérateur susceptible d'en produire.

Les choix : Internaliser l'expérience professionnelle, en favoriser, voire en organiser l'acquisition, notamment à l'extérieur du système éducatif ?

La globalité de la mission de l'EN lui impose une réflexion particulière sur les moyens d'améliorer la performance d'ensemble d'insertion professionnelle des jeunes sans reléguer au second plan ses autres missions. Elle doit de ce fait tenter de trouver des outils et des formes organisationnelles adéquates pour "une meilleure articulation entre sa mission globale et la prise en compte des réalités locales"²², qui mettent au premier plan les problèmes économiques. Toutefois, on ne saurait sous estimer la vertu nécessaire à une institution pour privilégier une solution qu'elle ne maîtrise pas totalement : n'étant pas directement productrice d'expérience professionnelle, l'Education nationale pourrait avoir quelque difficulté à favoriser des solutions externes.

Si la détention d'expérience professionnelle est un facteur favorable pour l'accès à l'emploi stable pour les des jeunes, l'acquisition d'expérience professionnelle, ou, tout au moins, l'acquisition des facteurs d'efficacité de l'expérience doivent être recherchés.

Trois possibilités semblent s'offrir à l'institution :

1 – Internaliser des substituts d'expérience : l'alternance sous statut scolaire

La première est interne à l'Education nationale. Elle consiste à intégrer dans les référentiels de formation, dans les filières conduisant aux diplômes "de sortie", les facteurs d'efficacité de l'expérience professionnelle. C'est en quelque sorte le

22. Philippe Biteau : Les conditions de possibilité d'une stratégie académique" Note de travail.

double choix du développement des formations en alternance et de l'accroissement de la période en entreprise dans ces formations. Ainsi, les BEP et les baccalauréats professionnels ont significativement accru les durées de formation durant lesquelles des proxis d'expérience professionnelles sont acquis par les élèves.

La question est de savoir si ces proxis pourraient être considérés ou non comme des substituts de l'expérience professionnelle, si la durée de stage en entreprise pourrait être équivalente à une durée d'expérience professionnelle, si elle est pourrait être décomptée de la durée d'expérience professionnelle exigée lors de l'embauche. Il serait intéressant de savoir si l'allongement de la durée de stage en entreprise dans les formations en alternance a réduit, toutes choses égales par ailleurs, la demande d'expérience professionnelle par les entreprises.

Quoiqu'il en soit, même si l'alternance sous statut scolaire est susceptible de conférer à la formation des caractéristiques formatrices que l'on retrouve dans l'expérience professionnelle, elle ne peut s'y substituer notamment parce que le statut scolaire (ou le statut de stagiaire de la formation professionnelle) ne confère aucun des signaux attendus de l'expérience (notamment les signaux d'embauche, de durée d'emploi, etc.)

2 – Permettre la construction de parcours de qualification incluant des périodes dans et hors du système éducatif

La seconde possibilité pour l'Education nationale est de favoriser l'acquisition d'expérience professionnelle sous contrat de travail non aidé. Si la détention d'expérience professionnelle est susceptible non seulement de faciliter l'accès à l'emploi stable, mais permet d'élargir la gamme des opportunités, d'affiner les choix etc., il serait souhaitable de permettre aux élèves qui le souhaitent d'insérer dans le cursus scolaire des périodes d'acquisition d'expérience. En d'autres termes, il s'agirait de laisser la possibilité aux jeunes de mettre en œuvre des parcours de construction de qualification et de compétence à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif .

Aujourd'hui la norme est d'entrer dans un filière de formation par la formation d'accès et de poursuivre l'acquisition de savoirs généraux, spécialisés ou professionnels organisés pour conduire à l'obtention d'un diplôme déterminé, censé préparer à une profession. L'allongement de la durée de formation se traduit par l'obtention d'un diplôme plus élevé dans la même filière et prépare à l'accès d'un emploi de niveau supérieur. On observe une relation entre l'accroissement de la durée de formation, la spécialisation, et l'accroissement du niveau de sortie.

Dans un contexte d'allongement de la durée des études et d'élévation du niveau de sortie, la demande persistante, voire amplifiée, d'expérience professionnelle interroge le système éducatif. Il est censé fournir de ce point de vue sinon un "produit fini", tout au moins un facteur de production rapidement utilisable. Le diplôme professionnel est censé attester une compétence à mettre en œuvre les savoirs et les gestes professionnels requis pour l'exercice d'un métier. Pour ce faire, les diplômes professionnels ont progressivement intégré à leurs cursus des périodes d'alternance, de séjours en entreprise, qui complètent la formation formelle dans le sens d'une amélioration de la performance productive dès l'insertion, d'une montée en puis-

sance plus rapide vers la productivité suffisante à la stabilisation de la relation d'emploi.

Simultanément, dans le cadre de la décentralisation des compétences en matière de formation professionnelle vers les Régions et de la déconcentration des pouvoirs de l'administration centrale vers les recteurs, le système éducatif dans son ensemble a entamé une transformation dans une perspective de réponse aux "besoins de qualifications" des entreprises, dans les domaines qualitatifs (adaptation des formations initiales, développement de l'apprentissage, FCIL, formation professionnelle continue...) et quantitatif (localisation des besoins, adaptation des flux etc..)

Pourtant, force est de constater une sorte de paradoxe : plus les systèmes de formation se transforment, se complètent, se diversifient, en vue de s'adapter aux besoins des intéressés, plus les itinéraires professionnels en début de vie active sont marqués par une succession de situations, souvent très éloignées de l'objectif professionnel visé : emplois à durée déterminée, stages, périodes de chômage, petits boulots, retour dans le système éducatif. Le moins que l'on puisse dire est que les tentatives d'adaptation du système éducatif dans son ensemble, dans une voie qui devrait restaurer la frontière entre parcours dans le système éducatif d'une part, parcours dans l'emploi d'autre part, vont dans le sens opposé aux attentes : plus le système éducatif s'adapte aux besoins supposés des entreprises et plus les procédures, les voies, et les parcours d'adaptation extérieurs au système éducatif se développent.

En d'autres termes, plus le système éducatif développe, internalise des modes de construction de la compétence censés être proches des modalités propres aux entreprises et plus les jeunes entreprennent des parcours de construction de la qualification et de la compétences variés, complexes et externes au système éducatif (ou tout au moins itératifs).

Bien entendu, tous les parcours ne sont pas construits. Il existe même probablement plus de parcours subis que de parcours construits, mais, quoi qu'il en soit, les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes aboutissent à l'accomplissement de ces parcours. Qu'ils soient subis ou construits n'a finalement que peu d'importance. Bien entendu, un parcours construit évitera probablement les impasses, il sera certainement plus "efficace" en matière d'acquisition de compétence, il évitera les signaux dissonants, mais un parcours subi apportera peut-être autant qu'un parcours construit l'occasion de saisir des opportunités, de modifier des horizons professionnels, de mesurer des désenchantements, de mieux apprécier des probabilités d'accès à tel ou tel emploi. Ces parcours subis ne sont pas toujours aussi mal appréciés par les jeunes qu'on le dit : "ça me fera toujours une expérience professionnelle" est un discours qui fait partie de leur désenchantement.

La différence entre parcours construit et subi s'atténue aussi du fait de l'évolution des emplois qui va vers un "moindre balisage". Il paraît de moins en moins possible de prévoir les points d'entrée et les étapes qui conduiraient à une insertion rapide et directe dans le métier choisi.

Ce problème se pose à l'EN en termes de filières : existe-t-il encore des filières professionnelles qui conduisent "clés en main" à un métier ? Un exemple fourni par le Comité de coordination illustre cette difficulté : cette jeune fille qui après des études aux beaux arts connaît des difficultés pour trouver un emploi et suit une formation

professionnelle de quelques mois dans le domaine de la fabrication de la chaussure (à l'AFPIC) ; cette double compétence lui permet d'entrer chez un grand couturier chez qui elle travaille à la conception de modèles. Progressivement elle en vient à s'occuper des relations avec les usines de fabrication et se familiarise avec les techniques de commercialisation du produit (réseau de distribution, politiques de réassort...). Elle aspire aujourd'hui à suivre une formation continue qui lui permettrait de mieux maîtriser certaines dimensions de ses fonctions (gestion de production, méthodes de facturation...) et de mieux asseoir son professionnalisme.

La solution qui consiste à favoriser les parcours de construction de qualification incluant des périodes de formation classique et des périodes de travail en entreprise génératrices d'expérience professionnelle, de maturation des choix, et d'opportunités professionnelles est une voie à explorer.

L'EN n'est pas seule concernée et la solution passe aussi par le décloisonnement des différents systèmes éducatifs formation initiale scolaire, apprentissage, contrats de travail aidés incluant des périodes de formation, formation continue. Mais elle n'est pas non plus en dehors du schéma : cette solution n'a rien à voir avec le "laisser faire". Elle implique de la part de l'Education nationale des évolutions sensibles notamment sur les modalités d'accès aux formations (prérequis) et sur la validation des parcours. En effet, pour que cette voie des parcours de qualification puisse se mettre en place (à côté des filières classiques), il est nécessaire d'assurer aux élèves des possibilités de retour dans le système éducatif d'une part et des procédures de validation des acquis d'autre part.

3 – Organiser les parcours de construction de la qualification au sein du partenariat Régional et local

La troisième voie, dans le prolongement de la précédente consiste à organiser ces parcours de qualification au sein d'un partenariat local ou Régional entre les entreprises ou leurs représentants, les Etablissements d'enseignement (dotés d'une certaine autonomie depuis 1985) et les autorités académiques.

La décentralisation de nombreuses compétences vers les Régions, la déconcentration de certains pouvoirs vers les Recteurs et les avancées dans l'autonomie des Etablissements d'enseignement, créent des conditions favorables à un système qui, sans aller jusqu'à la définition de parcours individuels de formation permet l'organisation de projets de formation faisant place à l'acquisition d'expérience professionnelle dans l'entreprise.

La plupart des Régions ont aujourd'hui tissé, dans le cadre de l'élaboration des PRDF un tissu de relation avec les entreprises et les autorités académiques qui leur permettent de jouer un rôle important dans ce sens si toutefois elles le souhaitent.

La Régionalisation a accentué le rôle des acteurs locaux et a ouvert de nouvelles possibilités de dialogue entre eux.. En ce sens elle converge avec les acquis méthodologiques qui définissent l'adéquation non pas comme *"une question de prévisions justes, mais une capacité d'ajustement à moyen terme des chefs d'entreprises, des professions, du système éducatif et des individus concernés"* ²³.

23. Lichtenberger.

VII – Séminaire avec des DRH : enseignements et impressions

Dans le cadre de sa réflexion sur le sens que l'on peut donner à la notion d'expérience professionnelle chez les jeunes débutants, le Lirhe a organisé une journée d'échange avec cinq DRH d'entreprises toulousaines.

Dans un premier temps nous avons présenté quelques uns des résultats de cette étude (cf. ordre du jour de la journée en annexe) sur lesquels ils étaient invités à réagir librement. Dans un deuxième temps nous leur demandions de présenter leurs pratiques de recrutement à partir d'un questionnaire envoyé préalablement (cf. questionnaire en annexe). La journée prévoyait une large place aux échanges entre résultats d'étude et pratiques de terrain. L'essentiel des débats a tourné autour de ce second point, les DRH ayant surtout parlé de leurs pratiques, c'est à dire de leurs difficultés.

Le choix de ces cinq intervenants extérieurs reposait sur leur connaissance des problèmes de recrutement et leur capacité à les expliciter et les analyser au delà de ce que nous appelons souvent le "discours". Nous avons eu l'occasion de rencontrer chacun d'entre eux lors de travaux précédents. Les entreprises présentes n'étaient donc absolument pas représentatives des entreprises pouvant embaucher des jeunes. Elles offraient en revanche une gamme d'activités assez diversifiée, finalement assez proche du marché toulousain (aéronautique, agro-alimentaire, télécom et services hospitaliers). Il s'agissait de grandes entreprises avec des flux annuels de recrutement assez importants, ce qui a occulté la spécificité d'un recrutement ponctuel destiné à pourvoir un emploi vacant bien défini, comme c'est plus souvent le cas dans les PME.

La grille de questions envoyée au préalable et à laquelle chacun était invité à répondre a permis de donner au débat des éléments techniques et d'éviter la trop grande généralité. Mais certains biais liés aux caractéristiques des entreprises présentes (forte présence du secteur parapublic avec des modalités de recrutement et de gestion des carrières spécifiques, sur-représentation des hautes technologies) ont donné beaucoup d'importance aux diplômés de haut niveau d'une part, aux problèmes de pyramide des âges d'autre part. Il n'a été finalement que peu question des employés et des niveaux de formation qui intéressent particulièrement la DLC. Nous reviendrons sur ce point.

Les apports de ces échanges tournent autour de 3 points.

7.1 – Le contexte du recrutement

Une grande partie des échanges a tourné autour des pratiques de recrutement. Bien que très intéressés par la question plus générale du rôle de l'expérience dans l'accès à l'emploi des jeunes débutants, les DRH ont finalement beaucoup parlé de leurs préoccupations en matière de recrutement. Ces préoccupations sont liées à la diversité des contraintes et aux impératifs qu'ils doivent concilier.

Ces impératifs dépendent des variables générales (activité) telles que le secteur d'activité et la nature des marchés sur lesquels intervient l'entreprise, marché concurrentiel, marché public ouvert récemment à la concurrence ou non, le poids des technologies nouvelles mais aussi la taille, la localisation, le statut juridique de l'entreprise, le degré d'autonomie de l'établissement... Les contraintes qui en découlent déterminent fortement le cadre dans lequel s'effectue le recrutement et donc la nature du recours à l'expérience.

Le clivage entre les entreprises du secteur concurrentiel et celles du secteur public ou parapublic est clairement apparu.

7.1.1 – Les entreprises du secteur concurrentiel sont soumises à des exigences de compétitivité drastiques du fait de la concurrence internationale. Celles-ci imposent des impératifs de flexibilité et de gestion au plus juste des compétences pour s'adapter à des prévisions de production qui vont rarement au-delà du très court terme (visibilité à deux ans maximum...). Elles impliquent également de disposer à tout moment des compétences nécessaires liées au décrochage de quelques gros marchés, mais sans que cela les contraigne en cas de retournement de conjoncture.

Ces contraintes sont difficilement conciliables avec des CDI ordinaires puisqu'il faut gérer les ressources humaines de l'entreprise sans réserve de main-d'œuvre. Il est ressorti des exposés une attitude d'extrême prudence vis-à-vis des recrutements, et bien sûr des recrutements sous CDI qui "lient" le salarié à l'entreprise de façon jugée beaucoup trop contraignante. Mais la conscience de "tourner en sur-régime", de n'avoir "aucune réserve de flexibilité" ou encore "d'être en situation chronique de sous effectif" semble également partagée. La perspective des 35 h a également été évoquée par l'ensemble des DRH comme un frein à l'embauche en prévision des problèmes à venir.

Dans ce contexte, et face aux mêmes craintes deux logiques d'évaluation des candidats au recrutement ont émergé :

- Une logique d'externalisation. Les entreprises réduisent leur noyau dur de salariés (en CDI à temps plein) au minimum et gèrent au coup par coup un flux d'emplois "périphériques" pour lesquels elles font appel à une main d'œuvre externe embauchée sur CDD mais surtout par l'intérim, les prêts de main-d'œuvre, les prestations de service, la sous-traitance, les détachements de longue durée..., suivant la nature des emplois à pourvoir.

Cette logique "d'externalisation" des recrutements pour faire face à des charges ponctuelles de travail permet de déplacer le risque d'un mauvais recrutement vers les sociétés de prestation de service. C'est une logique de court terme qui a des limites. Le risque de se trouver face à une pénurie de compétences, de perdre le capital interne de compétence ou encore de laisser échapper des jeunes de valeur a été soulevé. Il a été également dit que cela durcissait fortement les conditions de travail des salariés.

Par ailleurs la forte externalisation affichée dans l'aéronautique peut venir du fait que les compétences sont, pour l'instant, mobilisables facilement. La perspective d'un retournement de conjoncture au début des années 2000 semblait inciter à plus de prudence encore.

- Une logique d'évaluation des compétences en interne. L'entreprise maintient une politique de recrutement sur postes propres mais se prémunit du risque en observant elle-même, en situation de travail, la productivité réelle et potentielle du candidat. Cela suppose l'organisation par l'entreprise de véritables parcours expérimentaux avant l'embauche définitive.

La sélection se fait par étapes successives : sélection des écoles sur leur notoriété, instauration de relations privilégiées entre l'école et l'entreprise, présélection de stagiaires, stages de 6 mois, recrutement systématique sur CDD pour allonger la

période d'essai. Un premier bilan de compétences est réalisé à 6 mois, un autre à 2 ou 3 ans pour les cadres. Cette logique s'applique à tout le monde : l'expérience d'un non débutant est validée auprès de l'entreprise précédente et ne dispense pas d'une évaluation en interne le temps d'un CDD.

Dans ce contexte, l'entreprise participe à la mise au travail du débutant tout en se gardant la liberté, au travers de ces parcours expérimentaux, de revenir sur sa décision à différentes étapes. Le débutant est tout en même temps formé en interne et évalué en situation. On retrouve ici les deux sens de l'expérience que l'on attend/donne au débutant : à la fois connaissances acquises et capacité d'apprentissage.

Cette logique conduit l'entreprise à privilégier systématiquement la promotion interne.

Le refus des DRH de ces entreprises d'utiliser les mesures pour l'emploi des jeunes, sous quelque forme que ce soit, est à noter : il a été dit avec force qu'ils n'utilisaient pas "l'effet d'aubaine", qu'ils ne voulaient pas d'argent public dans leurs affaires, par ailleurs lucratives. La haute technicité des emplois évoqués et donc le recours à des jeunes diplômés voire très diplômés joints à une santé financière manifeste expliquent sans doute cette réaction très "citoyenne". En fait ces entreprises acceptent de "former en interne" quelqu'un dont les bases sont acquises, c'est-à-dire mettre à l'épreuve leurs connaissances, mais refusent de se substituer au système de formation en envisageant des périodes de formation au fond. On est ici au cœur de la relation de coproduction entre système éducatif et système productif : pour qu'elle fonctionne "bien" il faut que la relation soit équilibrée. Pour certaines entreprises et à propos de certains jeunes (certaines formations) la relation de coproduction tourne à la substitution des rôles, et elles s'y refusent. Elles s'y refusent d'autant plus facilement que l'offre est abondante et que, de leur aveu même, elles n'ont aucun mal à recruter (quantitativement s'entend).

7.1.2 – Les entreprises du secteur public ont à faire face à un problème de nature très différente et bien spécifique qui est celui de la pyramide des âges. Une baisse des recrutements provoque très vite un vieillissement des salariés. Les recrutements se font en prévision des départs en retraite et doivent tenir compte de contraintes d'équilibre entre classes d'âge, par emploi et par service. Ceci pour maintenir la cohérence et le mixage des équipes compte tenu des conditions du travail souvent stressantes (hôpitaux) ou pour faire évoluer "la culture" de certaines fonctions au contact de la clientèle (télécom).

Les recrutements pour les postes sous statut se font par concours interne ou externe, sur titre ou sur travaux (hôpitaux) et par promotion interne ou redéploiement et reconversion (télécom). L'utilisation des contrats aidés (CES, CA, CQ, apprentissage...) est, contrairement aux entreprises précédentes, fréquente bien que la raison évoquée soit la même : satisfaire des contrats d'entreprise citoyenne. C'est à dire, contrairement aux précédentes, accepter de former, en fait donner un peu d'expérience de situation de travail, à des jeunes dont les compétences sont insuffisantes. Ce qui n'empêche pas ces mesures d'être des effets d'aubaine. La pré sélection pour ce type de contrats est souvent faite par l'ANPE.

7.2 – La notion de débutant et d'emploi ouvert aux débutants

La partition des emplois en trois catégories que nous proposons, emplois réservés aux débutants, emplois réservés aux non débutants et emplois mixtes, n'a pas semblé poser de problème aux participants. Mais cette partition tripartite a été, implicitement, réduite à la dualité "emplois ouverts aux débutants" et "emplois fermés aux débutants". Ceci s'explique vraisemblablement par la perception très extensive de la notion de débutant qu'ont les DRH.

7.2.1 – Quelle définition du débutant ? Au cours de la journée, suivant les intervenants mais aussi l'emploi ou le contexte auquel on faisait référence, on a pu relever l'utilisation du mot débutant dans les situations suivantes :

- un jeune, ou tout au moins un plus jeune que les salariés en place ;
- un jeune diplômé (i.e. un sortant de l'école) : c'est à dire un jeune sans aucune expérience professionnelle mais dont le diplôme garantit qu'il est suffisamment formé pour être employable (ce qui laissait entendre que les jeunes sans diplôme et sans expérience ne sont pas des débutants, au sens où ils ne sont pas employables...);
- une embauche qui coûte moins cher qu'une reconversion ;
- un salarié qui n'est pas encore sous CDI (dans la mesure où presque toutes les embauches se font sur CDD)

La notion est donc polysémique ! Le terme de débutant fait référence tour à tour à l'âge, à l'absence d'expérience, au diplôme, au statut du contrat, au salaire ... La notion de débutant semble renvoyer à un jeune (éventuellement diplômé, cela dépend des emplois) encore dans une zone indéfinie parce qu'il ne peut faire état d'un emploi régulier, tenu depuis deux ou trois ans, correspondant à des fonctions (et un salaire) suffisamment supérieurs à celles du débutant-type pour être valorisables en cas de mobilité ...

Les emplois ouverts aux débutants sont donc ceux ouverts aux différents publics énumérés plus haut. De l'avis général il n'y a pas de problème à trouver des débutants, en tous les cas des débutants diplômés. Ils sont pris soit sur le marché soit directement auprès des écoles, soit auprès de l'ANPE qui, dans le cas des entreprises publiques, réalise des présélections.

Une réserve est apparue sur le cas qui nous intéressait le plus à savoir les ouvriers de production (montage usinage) ou plus généralement les emplois d'exécution. Les jeunes débutants présents sur le marché ont, de l'avis d'un DRH, de grosses carences techniques. Le recrutement se fait par débauchage chez les concurrents de jeunes qui ont acquis 2 ou 3 ans de "bouteille". Les tentatives de mise au travail via l'apprentissage industriel par exemple ont été peu efficaces faute de bons candidats...

Le recrutement sur ce type de poste semble poser plus de problèmes que pour les emplois supérieurs mais sans qu'il soit possible de savoir s'il s'agit d'un vieux discours ou d'un point à approfondir. Il est évident que la "pompe aspirante" de l'enseignement supérieur réduit fortement en quantité et en qualité les jeunes sortants de niveau V. Contrairement aux diplômés du supérieur l'offre de niveau V se fait plus

rare et correspond aux jeunes qui n'ont pu poursuivre vers le Bac pro. L'embauche sous contrats d'apprentissage ou d'alternance n'est pas de mise dans les entreprises présentes : trop long, trop difficile, pour des résultats insatisfaisants. Quant à la possibilité d'embaucher des jeunes à moindre coût par le biais des mesures pour l'emploi ne fait pas, on l'a vu, partie de leur politique. Dans quelle mesure ce problème est-il alors local ?

Les DRH ont eu tendance à focaliser leur discours sur les emplois de haut niveau, les emplois de cadre, les postes à statut, bien que les recrutements sur d'autres types d'emploi existent, comme en témoignent les bilans des recrutements 98 qu'ils nous ont rapidement brossés. Tout se passe comme si la gestion de ces emplois "subalternes" – du moins quand il ne s'agit pas de recrutement sur CDI – leur était étrangère. Sans doute la taille de ces entreprises y est-elle pour quelque chose : le DRH ne s'occupe personnellement que du recrutement des cadres. On a aussi l'impression que les emplois "périphériques" ou les emplois relevant de mesures jeunes ne débouchant pas – pas souvent – sur des embauches, ils ne "comptent" pas en termes de gestion des ressources humaines.

Les emplois non ouverts aux débutants sont des postes à responsabilité, d'encadrement de personnel, où les budgets sont importants, des postes qui demandent de l'assurance et de la crédibilité... Discours très banal mais où les éléments de personnalité ont été fortement mis en avant, en tous cas plus que ceux de technicité. Les avantages intrinsèques des jeunes sont liés à l'actualité de leur formation (aux nouvelles technologies) et leur haut niveau de diplôme (DESS, écoles d'ingénieur...) dont la valeur est reconnue, à leur spécialisation (informatique), à un nouvel esprit (cas de la vente) "qui fait bouger les entreprises", qui évite la sclérose des structures vieillissantes. Qu'ils n'aient pas accès tout de suite à ces postes d'encadrement tombe sous le sens, ils y accéderont par la suite, en cours de carrière.

Les emplois mixtes : 3 cas d'emplois ouverts aux débutants et aux non débutants ont été rapidement évoqués :

- les emplois pour lesquels ni diplôme ni expérience ne sont indispensables ;
- les emplois pour lesquels on souhaite garder un équilibre entre générations, c'est à dire entre jeunes et moins jeunes (cas des entreprises publiques) ;
- les emplois pour lesquels il peut y avoir substitution entre diplôme et expérience, en fait entre "forte personnalité" et diplôme (ex. : responsable de site de production).

Ces emplois n'ont pas été évoqués en tant que tels : d'une part parce que, comme on l'a dit, la notion de débutant a été prise dans un sens très large, d'autre part parce qu'il semble que nos interlocuteurs aient eu une réelle difficulté à concevoir la relation de substitution entre diplôme et expérience. Mettre en concurrence des jeunes diplômés et des salariés expérimentés, y compris sur des emplois précis, n'est, semble-t-il, pas une pratique affichée.

Les entreprises du secteur public ou parapublic ont toutefois évoqué le deuxième cas. L'expérience est dans ce cas assimilée à un problème de vieillissement des salariés qui peut avoir des côtés négatifs (rigidité des comportements des salariés âgés, aigreurs, sclérose des avantages acquis) ou au contraire positifs (la maturité est

nécessaire pour supporter la charge mentale de certains services). L'inexpérience des jeunes, c'est à dire le fait qu'ils ne soient pas encore usés par l'environnement est alors, à contrario, un élément salubre de rééquilibrage des tensions. On verra (cf. paragraphe 3.3) que cette relation de substitution entre diplôme et expérience prend ainsi son sens au sein d'un collectif de travail.

7.3 – Le recours à l'expérience

7.3.1 – Les sens donnés à l'expérience

L'expérience a été abordée sous deux angles essentiels : les savoirs ou compétences techniques acquis à l'extérieur de l'entreprise, en formation initiale ou dans d'autres situations de travail et la personnalité ou l'aspect comportemental du candidat.

La question des compétences techniques "d'un expérimenté" n'a semblé poser de problème à personne : elles semblent facilement évaluables par les DRH, soit par validation auprès de l'entreprise précédente, soit par un bilan de compétences (...) soit par délégation de cette expertise au "service technique" de l'entreprise dans lequel le salarié devra travailler. Comme l'a dit un DRH "on n'a jamais viré quelqu'un pour incapacité technique".

Le fait que le DRH n'ait pas à se préoccuper des capacités techniques du candidat ne doit pas être interprété comme la preuve que tous les diplômés d'une formation donnée ont les mêmes compétences techniques. Simplement il semble qu'il n'y ait aucun problème ni à se procurer des candidats convenables sur le plan technique (quitte à les débaucher chez un concurrent), ni à les évaluer sur cet aspect.

En revanche les débats ont beaucoup tourné autour **des éléments de personnalité** que l'on nomme aussi "fit avec l'entreprise" ou "capacité d'intégration" ou encore "adaptabilité chez nous" voire tout simplement "bouteille" et que les DRH ont présenté comme jaugeables au vu de l'expérience du candidat. Quelle que soit l'entreprise, ces éléments de personnalité ont semblé essentiels pour distinguer les candidats.

L'expérience est évaluée comme un atout supplémentaire en terme de personnalité avec, selon l'un d'eux, trois composantes :

- souplesse intellectuelle ;
- aisance relationnelle ;
- capacité à accepter l'incertitude.

L'accent mis sur la personnalité et sur les différences entre les individus de ce point de vue, conduit les DRH à dire que le problème n'est pas de sélectionner le "meilleur" mais le plus adaptable ou intégrable à l'entreprise.

La perception très extensive de la notion de débutant retenue par les DRH présents a englobé celle de débutant expérimenté, qui n'a pas été abordée en tant que telle. A la limite un consensus aurait sans doute pu se dégager pour déclarer débutant expérimenté quelqu'un qui aurait 2 ou 3 ans d'expérience, c'est à dire 2 ou 3 ans de présence sur le marché du travail ou de vie active. Ces deux ou trois ans permettent au jeune diplômé (et vraisemblablement diplômé de l'enseignement supérieur) de révéler sa personnalité et surtout son sens de l'adaptation, aux autres de prouver ou d'acquiescer leur savoir faire.

7.3.2 Le rôle de l'expérience

L'hypothèse selon laquelle l'expérience a d'autant plus d'importance que les diplômes sont répandus a été largement vérifiée. Le diplôme sert de façon générale de premier critère de tri. En situation d'abondance de diplômés et de pénurie d'emplois, le diplôme est à la fois absolument nécessaire et absolument insuffisant. Il faut donc trouver d'autres critères pour trier les candidats et les premières expériences sont clairement apparues comme des éléments supplémentaires pour apprécier et trier les candidats. **L'aspect signal de l'expérience** est clairement ressorti des débats et a même été traité comme tel.

Les éléments de personnalité peuvent être jugés au travers des expériences passées présentées dans le CV (... sans doute à travers le manière dont les candidats parlent de ces expériences). L'accent mis sur les diplômés de haut niveau explique sans doute pour partie ce résultat.

La plupart des DRH ont cependant insisté sur la nécessité de "tester" le candidat, soit en le recrutant directement sur contrat à durée déterminée (stage de formation, stage d'embauche, mission d'intérim, CDD classique, ..., ces mesures pouvant même s'enchaîner pour prolonger la période d'observation) soit en différant le recrutement par l'intermédiaire d'une société de prestation de service ou d'intérim.

Les entreprises ne font confiance qu'en elle mêmes et **contrôlent l'expérience acquise**. Il a été dit par plusieurs intervenants que se prévaloir d'une expérience ne dispensait pas d'une embauche à durée déterminée. Même lorsque le signal est bon, on jugera sur pièces, au bout de 6 mois, et même, pour un DRH, de nouveau au bout de 3 ans. On retrouve bien les différents rôles de l'expérience, intégrative d'abord et améliorative ensuite définies par J Vincens.

Dire qu'une **première expérience est un indicateur de la personnalité des candidats**, un élément permettant d'évaluer "le fit" avec l'entreprise, donne au terme un sens éminemment polysémique : une même expérience peut être bonne pour une candidature et pas pour une autre, elle peut être bonne pour un DRH et pas pour un autre. La distribution des expériences acquises et celle des expériences requises sont très difficiles à cerner et à définir. L'aléa est a priori total et – en forçant le trait – on retrouve ici l'idée que la demande d'expérience chez les jeunes – entendue ainsi – est une variable écran. Mais le principe de retenir "le plus adaptable" au vu de son expérience n'est désobligeant ni pour l'employeur ni pour le salarié puisqu'il s'agit d'une adaptation à un environnement donné.

La dimension signal de l'expérience conduit à la notion **d'expérience négative** : les DRH ont évoqué cet aspect soit par le fait que l'on ne "savait pas vraiment ce qu'il y avait derrière cette expérience" et qu'il valait mieux "former en interne"²⁴, soit par l'obsolescence des qualifications qu'elle peut cacher, soit encore, dans le cas des entreprises publiques, parce qu'elle peut être un prétexte à justifier des

24. Cf. par exemple N Moncel "La gestion de la main d'œuvre dans les entreprises de la grande distribution alimentaire", *Les Cahiers du Grée* n°11 – avril 99, p. 25 : "L'expérience professionnelle dans le secteur de la grande distribution est rarement considérée comme un atout en soi, car les responsables insistent sur la nécessaire acquisition d'une technique et d'un état d'esprit «maison»".

structures vieillissantes et des avantages acquis. L'expérience a même été traitée de "destructrice" ou "sclérosante" quand elle sert à justifier le maintien d'avantages acquis qui conduit à la non embauche de jeunes.

L'expérience peut donc pénaliser autant qu'elle signale positivement. Il n'est donc plus très sur que la valeur de l'expérience augmente continûment avec le temps.

7.3.3 – La substitution diplôme expérience

• Dans le cas des jeunes diplômés (voire très diplômés), l'expérience (en fait une première expérience, point trop n'en faut) est un atout supplémentaire qui va permettre de juger la personnalité du candidat. Lorsque les compétences techniques délivrées par le diplôme ou la formation sont reconnues par l'employeur, l'expérience apparaît comme un élément complémentaire de cette compétence.

Dans le cas de jeunes possédant un diplôme dont l'employeur juge la technicité insuffisante, l'expérience sera au contraire considérée comme un élément indispensable à la compétence. Les connaissances acquises lors des expériences précédentes seront prises en compte lors de la sélection et peuvent – partiellement – se **substituer** au diplôme.

Nous sommes là au cœur de la question qui intéresse le DLC. On peut lire, dans un rapport²⁵ sur l'expérience remis à la DLC (p. 5) "on peut se demander si l'appel à l'expérience par les entreprises n'insiste pas sur le défaut de savoir-faire des diplômés. Alors que l'EN estime qu'un tel défaut est rapidement réductible en situation de travail le coût représenté par cette prise en charge est dénoncé par certaines entreprises".

Il est clairement dit (p. 4) que l'EN vise à donner une compétence large faisant des "diplômés polyvalents, adaptables, autonomes, déjà passés dans l'entreprise"; elle se repose sur celles-ci "pour enseigner aux jeunes leurs savoir-faire spécifiques". Et plus haut, "pour favoriser l'adaptabilité des diplômés, multiplier leurs opportunités d'emploi et leur permettre d'intégrer des organisations très variées, l'enseignement du faire a été réduit au profit d'une formation plus généraliste, plus technologique et au profit de ce que l'on appelle les "compétences relationnelles" (p. 4).

La question centrale est de savoir si "l'enseignement du faire" ainsi réduit concerne bien des savoir-faire spécifiques (à une spécialité industrielle ou à une entreprise ?) qui peuvent être appris par la quasi totalité des diplômés (il s'agit surtout des niveaux V et IV) à un coût faible, bien que jugé toujours trop élevé par les entreprises. Rien ne prouve que la réduction de l'apprentissage de ce savoir-faire dans la formation de base ne constitue pas une de ces "carences techniques" dont parlait un DRH.

Le problème serait ainsi plus important au niveau des ouvriers ou des employés que des personnels hautement diplômés parce que pour ces derniers le savoir-faire serait lié non seulement à la maîtrise intellectuelle de techniques mais aussi aux traits de personnalité. Dans le cas de l'ouvrier prédominerait la relation homme-processus technique alors que dans le cas des plus diplômés, cette relation homme-processus technique serait davantage médiatisée par les relations entre les hommes.

25. Remis en séance le 11 juin 1998 lors du séminaire expérience organisé par la DLC.

• L'expérience peut être effectivement et expressément demandée pour exercer des fonctions d'encadrement ou des responsabilités que ne confère pas automatiquement le diplôme et qui s'acquièrent avec le temps. Le choix va alors porter sur un candidat dont l'expérience sera importante, même si son diplôme est inférieur à celui d'autres postulants. On est là dans un cas de **substitution d'un individu diplômé par un individu expérimenté**. Ce cas a été effectivement évoqué par un DRH pour qui "une très forte personnalité" peut se substituer au diplôme, par exemple dans le recrutement d'un responsable de site de production.

La relation de substitution entre diplôme et expérience a été abordée dans le cas des entreprises publiques au travers de leur contrainte de gestion de la pyramide des âges.

Ces entreprises recrutent par concours, sur titres ou travaux. Les titres prennent de plus en plus de place. On recrute donc des jeunes (c'est eux qui sont le plus titrés par effet de génération), dont le niveau de diplôme ne cesse de s'élever. Par ailleurs les contraintes budgétaires ont fait considérablement chuter le nombre de recrutements ces dernières années. Deux types de problèmes se posent :

- Un problème de gestion du personnel en termes de pyramide des âges : la baisse des recrutements a entraîné une diminution du nombre de jeunes qui fait que l'entreprise vieillit. Les embauches se font en prévision des départs à la retraite, service par service, et il faut tenter de respecter l'équilibre entre jeunes et moins jeunes au sein de collectifs de travail. Il y a donc un double problème quantitatif et qualitatif. Le vieillissement est par ailleurs un élément de rigidification des structures et d'usure du personnel.
- Un problème de sur-représentation du diplôme : la croissance du niveau de formation des entrants se "traduit par une recherche de certification universitaire au détriment de la qualité collective". Laquelle qualité collective passe par la présence simultanée au sein d'un même service de technicité et d'expérience.

La notion de collectif de travail donne un sens particulier à l'expérience ; elle est essentielle mais comme un élément qui doit être présent dans chaque groupe, peu importe finalement le métier de l'individu ou des individus qui la détiennent au sein du groupe. **La substitution entre diplôme et expérience se fait au sein d'un collectif et non individuellement.**

Cela se traduit par des mouvements de codification qui aboutissent à l'élaboration de nombreux décrets de compétence. La mise en place de modules de valorisation de l'expérience devrait permettre aux individus plus âgés de concurrencer les diplômés et de préserver ainsi la mixité des emplois (Hôpital). Ou encore remplacer les concours internes par un système de promotion par valorisation des compétences (Télécom). Les contraintes budgétaires raréfient les embauches : priorité est donnée au redéploiement des compétences, éventuellement par reconversion des salariés. Dans ce contexte, "un jeune est embauché lorsque la reconversion coûte trop cher", ce qui suppose bien l'existence d'une relation de substitution entre diplôme et expérience.

7.4 – Quelques impressions en guise de conclusion

L'enjeu d'un recrutement à écouter les DRH est énorme ("aucun doute ne peut subsister", "si un seul des recruteurs a un doute sur la personnalité du candidat, on ne le prend pas", "le DRH a droit de veto sur un recrutement"...), en partie parce que les recrutements sont plus rares, sans doute aussi parce que l'on attend beaucoup du futur salarié. Il semble qu'il y ait un consensus général pour dire qu'il n'y a pas de difficultés à recruter et que l'on trouve, à des rares exceptions près, tous les candidats que l'on veut. En fait l'abondance de l'offre, et même d'une offre de qualité, oblige les recruteurs à sélectionner davantage. Non pas pour éviter le pire (ce qui correspond au comportement rationnel modélisé par JM Espinasse) mais pour ne "pas se tromper" en laissant filer de meilleurs candidats.

La crainte de laisser filer des candidats à fort potentiel est apparue souvent. De l'avis général il y a une tendance à l'uniformisation des CV (les candidats connaissent les règles pour rédiger "un CV aseptisé") qui rend les candidats trop homogènes. Les DRH nous ont dit rechercher la diversité des expériences (et donc des candidats) et leur déception à voir de bons éléments "émoussés" après deux ou trois années de "moule de l'entreprise". Le règne du politiquement correct et du consensus mou qui aboutit à des candidats calibrés et totalement homogènes a été longuement évoqué. Au delà du discours, il faut voir là les contradictions dans lesquelles évoluent les DRH : sélectionner les individus à fort potentiel (ou du moins ne pas les laisser partir chez un concurrent) et donc guetter les signaux, tous les signaux, susceptibles de révéler ce potentiel, et en même temps ne prendre aucun risque de recruter un candidat dont la personnalité se révélerait difficile et, pour cela, soumettre la décision à un consensus qui peut "gommer" les aspects intéressants du CV.

Cette journée autour de l'expérience professionnelle demandée aux débutants s'est – de l'avis quasi général – bien déroulée et chacun en est sorti plutôt satisfait. L'expérience professionnelle est effectivement apparue comme un concept de nature profondément diverse et polysémique. Ceci fonde la demande de la DLC à y voir plus clair et à démêler discours et faits objectifs. Mais les faits objectifs eux mêmes dépendent de multiples critères (différents sens de l'expérience, différents rôles, évolution de ces rôles, rapports diplôme/expérience variables suivant l'entreprise, le secteur, le diplôme...) qui rendent les pratiques des DRH parfois complexes à décodifier.

Il est donc satisfaisant d'avoir pu valider dans les débats certains points que nous avons avancés sur le rôle de l'expérience : la notion d'expérience intégrative, le rôle de signal, les relations de complémentarité et substitution avec le diplôme.

Dans le secteur concurrentiel, l'horizon de production limité dans lequel évoluent les entreprises les amènent à recruter pour des périodes courtes. Le CDD (ou toutes forme de contrat de travail à durée délimitée) a donc un double rôle : garantir la flexibilité nécessaire à un pilotage à court terme des ressources humaines et s'assurer contre le risque d'embaucher sous CDI quelqu'un avec qui le "fit" (i.e. l'appariement en langage économique) ne se ferait pas. Suivant les cas, la pondération de chacun de ces deux rôles peut être très différente et il est impossible de savoir, dans le cas d'un contrat CDD lequel des deux est prépondérant. Les impératifs de pro-

duction peuvent amener l'entreprise à recruter sur CDD quelqu'un d'immédiatement opérationnel et donc expérimenté.

Ce qui est certain, et ce qui est confirmé par les échanges que nous avons eus, c'est que toute période de travail au sein de l'entreprise constitue à la fois un test du signal qui a conduit à l'embauche du candidat et une acquisition d'expérience supplémentaire pour le candidat, à la fois en termes de connaissances et de révélation de sa personnalité. C'est à l'issue de cette période probatoire que le recrutement proprement dit, c'est à dire l'embauche sous CDI, pourra avoir lieu. Si les échéances de production le permettent. Mais la question de la transférabilité de cette expérience à une autre entreprise que celle qui l'a produite reste posée.

Conclusion

L'expérience professionnelle est une notion polysémique qui joue un rôle important mais complexe dans l'accès à l'emploi et particulièrement dans l'accès des jeunes à l'emploi. Les jeunes, pour ne pas dire les débutants, ont – par définition – passé peu de temps sur le marché du travail. L'expérience professionnelle dont ils peuvent faire état est à la fois faible en terme de compétence acquise et essentielle pour l'employeur qui, face à une offre de travail diplômée et abondante, est à l'affût du moindre signal pouvant l'aider dans son choix.

Imputer au manque d'expérience le niveau de chômage des jeunes est à la fois un faux et un vrai problème. Faux parce que la première raison du chômage des jeunes et plus largement de leurs difficultés d'insertion vient du rationnement de l'emploi dont souffrent les économies développées. Toute reprise économique se traduit par une embauche accrue des jeunes et les entreprises hésitent moins à leur donner l'expérience qu'ils leur réclament en période de fort rationnement. Vrai parce que, en période de crise, l'accès à l'emploi s'analyse dans un contexte de concurrences généralisées accrues où les jeunes sont – globalement – perdants. Leur manque d'expérience professionnelle est la seule raison économique qui puisse expliquer cette position défavorable. La preuve la plus éclatante en est la décroissance du taux de chômage en fonction de l'ancienneté sur le marché du travail.

La question de l'inexpérience est ensuite à mettre en relation avec les difficultés que rencontrent les jeunes tout au long de leur processus d'insertion et qui ne se résument pas au chômage : les jeunes accèdent facilement à l'emploi – plus facilement que leurs aînés – ils sont moins concernés qu'eux par le chômage de longue durée, mais ils éprouvent de réelles difficultés à se stabiliser et/ou à débiter une carrière professionnelle. C'est l'expérience professionnelle accumulée au cours de cette période de transition qui va leur permettre d'accélérer le processus.

Un discours général sur le manque d'expérience s'avère donc aussi vain qu'un discours général sur la mauvaise formation des jeunes.

D'une part parce que le rôle de l'expérience est indissociable de celui du diplôme. Un jeune, comme tout actif, sera embauché pour occuper un emploi au vu de sa compétence, laquelle compétence se décline suivant diverses caractéristiques individuelles (connaissances du processus de production, du milieu de travail, capacités relationnelles, esprit d'initiative, d'apprentissage, ponctualité...). Le diplôme et l'expérience professionnelle sont certes les éléments clés de cette compétence, mais ils induisent ou sont le produit d'autres caractéristiques individuelles plus difficilement observables. La nature du signal accordé à une première expérience professionnelle diffère considérablement suivant le crédit que l'on donne à la formation initiale (niveau, spécialité, type d'établissement...) du candidat. Le discours des DRH volontiers focalisé sur la personnalité du candidat quand il s'agit de recruter un jeune diplômé pour un poste d'ingénieur et sur l'expérience professionnelle acquise chez un concurrent dans le cas d'un jeune embauché sur un poste d'ouvrier qualifié témoigne à la fois de l'importance du signal et de sa signification indissociable de celle du diplôme.

D'autre part parce que la demande d'expérience s'avère extrêmement hétérogène suivant la nature de l'emploi, le secteur, la taille de l'entreprise mais aussi le statut

d'embauche et la nature du contrat de travail. Simple recherche de signal ou exigence de productivité, la demande d'expérience doit être analysée au cas par cas et replacée dans un contexte d'abondance de l'offre et de raréfaction des embauches.

L'expérience professionnelle apporte une connaissance supplémentaire, indispensable pour exercer certains emplois et déterminante pour l'accès à la plupart des autres. Mais il existe depuis toujours des emplois ouverts aux débutants où, par définition, aucune expérience n'est obligatoire. Leur présence est indispensable, ne serait-ce que pour renouveler la population active. Emploi ouvert au débutant ne veut pas dire que le jeune diplômé n'est pas en concurrence – soit avec des catégories de main d'œuvre plus expérimentées qui, pour des raisons de coût de mise au travail et de niveau de productivité, sont préférées, – soit avec des jeunes moins diplômés mais qui bénéficient d'une aide à l'emploi, – soit encore avec d'autres diplômés comme lui mais qui ont déjà acquis, par le travail en cours d'études, un peu d'expérience.

L'absence d'expérience est donc source de difficultés d'insertion même si elle n'est pas rédhibitoire pour accéder à l'emploi. Le recrutement est en effet fondé sur le pari que la productivité immédiate, éventuellement future, du salarié sera supérieure au seuil minimalement requis pour occuper le poste. L'employeur calculera son risque sur la base de signaux donnés par l'association diplôme/expérience.

L'absence d'expérience professionnelle des débutants ne constitue donc pas vraiment – sauf dans le cas des emplois fermés aux débutants – un problème pour l'accès à l'emploi. En revanche elle contribue à expliquer la difficulté qu'éprouvent certains jeunes à *stabiliser* leur position dans l'emploi.

En règle générale (il existe des cas d'expérience négative), on peut supposer que le jeune débutant va améliorer sa compétence, quel que soit son niveau de formation initiale, pour peu que le marché du travail lui permette d'acquérir de l'expérience. C'est à dire lorsque les entreprises, aidées par l'Etat dans au moins 1/3 des cas, ont accepté de financer cette acquisition en prenant le risque de l'embaucher malgré l'incertitude concernant sa productivité future. Plusieurs entreprises successives peuvent y contribuer au cours de plusieurs stages, contrats d'alternance, CDD successifs.

C'est la valeur de signalement de cette expérience qui assure à l'employeur qu'il ne prend pas un trop grand risque en embauchant le jeune. Au fur et à mesure que s'accumule cette expérience, ces expériences, le jeune et l'employeur améliorent l'information réciproque qu'ils ont de la future relation d'emploi et celle-ci a de plus en plus de chances d'être stable.

Posséder une expérience professionnelle en début de vie active joue plus sur le processus de stabilisation dans l'emploi que sur l'accès au premier emploi. L'expérience professionnelle des débutants est donc une fausse question. Il faut parler de l'expérience professionnelle du jeune qui cherche à se stabiliser dans l'emploi. Elle va lui servir à valoriser sa formation, à acquérir des compétences supplémentaires, à envoyer un signal positif sur sa capacité à s'engager dans une relation d'emploi durable et donc à entrer en vraie compétition avec les générations précédentes.

L'attention portée à l'expérience professionnelle des jeunes en début de vie active vient de ce que la compétence, ce qui s'échange sur le marché du travail, est co-produite par le système éducatif et le système productif. Cette coproduction a longtemps été séquentielle, les entreprises étant obligées de supporter les coûts de mise au travail des jeunes sortants de formation initiale. Elle devient de plus en plus interactive au sens où situations de formation et situations d'emploi sont amenées à se mêler, se succéder, de façon institutionnelle (apprentissage, alternance, ...) ou provoquée par le fonctionnement même du marché du travail (sous-traitance, intérim, contrats précaires, temps partiels, durées de recherche d'emploi allongées,...). L'aspect séquentiel dans l'acquisition des compétences se retrouvait dans la linéarité des carrières. La recherche de l'emploi définitif se faisait par mobilités ascendantes successives. On assiste aujourd'hui à des parcours beaucoup plus chaotiques, faits d'allers retours entre emploi, chômage, emploi-formation, chômage-formation et même retours en formation longue à temps plein. La carrière se construit au travers de ces "mobilités d'emploi" plus ou moins maîtrisées et non plus principalement par la mobilité professionnelle ascendante.

L'Education nationale a montré au travers de l'évolution de la professionnalisation des formations qu'elle a bien conscience de l'importance du signal comportemental que procure l'expérience professionnelle acquise en situation de travail. Mais les effets de ces évolutions sont contrastés, l'évaluation par le marché est souveraine et l'expérience professionnelle ne peut être produite sans l'engagement des entreprises. Et surtout, la formation initiale des individus, toujours plus longue, dispensée aux niveaux les plus élevés à toujours plus de jeunes continue de jouer un rôle de filtre essentiel sur lequel l'expérience professionnelle vient se greffer.

ANNEXE : PROGRAMME DU SEMINAIRE DRH

TEMPS 1 : EXPOSÉS DES TRAVAUX DU LIRHE

Ces exposés traiteront des points suivants :

Introduction générale : Qualification, compétence, diplôme et expérience professionnelle

Les paradoxes : des jeunes de plus en plus formés s'insèrent de moins en moins vite et de moins en moins bien.

Positions relatives des critères de recrutement.

1 – Arbitrages entre recrutements de jeunes diplômés et d'adultes expérimentés dans un contexte de hausse généralisée du niveau d'éducation : les résultats d'une étude européenne.

Réalisés en comparaison internationale sur la RFA, le Royaume Uni, l'Italie et l'Espagne, ces travaux montrent une étonnante homogénéité dans la distribution de ces diplômés de plus en plus nombreux dans les diverses professions.

2 – Les statistiques du chômage des jeunes : spécificités du chômage des débutants, concurrences entre générations pour l'accès à l'emploi.

Les jeunes sortent plus facilement du chômage que les autres demandeurs d'emploi, mais ils y retombent plus vite.

3 – Approche économique du recrutement : une procédure de gestion du risque dans un univers d'information imparfaite.

Tout recrutement constitue un risque pour l'employeur. Comment réduire ce risque ? Quels signaux, quelles procédures utiliser ?

4 – Les différents rôles de l'expérience professionnelle.

On met sous ce terme des choses très différentes : apprentissage du milieu du travail, acquisition des compétences techniques, signal de capacités relationnelles... Les jeunes n'ont pas les mêmes handicaps face à ces différents sens.

TEMPS 2 : EXPOSÉS DES REPRÉSENTANTS D'ENTREPRISE

Pour la clarté des débats, nous vous proposons d'organiser vos exposés suivant le schéma suivant :

1 – Brève présentation de votre entreprise

- produits/marchés, organisation, options stratégiques globales...
- orientations et problèmes en matière de gestion des ressources humaines
- Politique de recrutement :
 - promotion et recrutement
 - recrutement de jeunes et/ou expérimentés

2 – Expérience professionnelle et accès aux emplois

Peut-on, dans votre entreprise, classer les emplois en trois groupes : emplois réservés aux débutants, emplois réservés aux non débutants et emplois mixtes où les deux publics coexistent ?

Cette typologie est elle valable pour les emplois de cadre et de non cadre ?

Notre but n'est pas d'avoir une vision exhaustive pour tous les emplois, mais de comprendre sur des exemples la diversité des exigences au moment du recrutement.

3 – A partir d'exemples, pouvez-vous nous indiquer :

Lorsqu'il s'agit d'un emploi de débutant :

Selon quels critères recrutez vous ? Formation, parcours antérieur, motivations...

Sur quel type de contrat recrutez vous ? CDD, CDI, emploi aidé ou non...

Recrutez vous des débutants en CDI ? Pour quels types d'emplois ?

Le CDD est-il un moyen de sélection ? De formation ?

Eprouvez-vous des difficultés à recruter des débutants ? Pourquoi ?

A partir de quand peut-on dire du titulaire de ce poste qu'il n'est plus un débutant ?

Lorsqu'il s'agit d'un emploi exigeant une expérience professionnelle

Qu'attendez-vous de cette expérience ? Des connaissances techniques, des capacités relationnelles ? Est ce un signal ou une exigence incontournable ?

Comment se décline cette exigence d'expérience : durée, secteur d'activité, poste occupé, réussite dans la fonction... ? Qui la formule ?

Comment s'apprécie cette expérience :

- lors de l'analyse des CV ?
- lors de la sélection des candidats ?

La possession d'expérience dispense-t-elle du CDD ?

*Lorsqu'il s'agit d'emplois ouverts indifféremment
aux débutants et aux expérimentés*

Est-il intéressant d'avoir certaines proportions entre débutants et non débutants ?

Si le choix est indifférent, pourquoi ?

- l'expérience n'a pas d'importance particulière, le choix se faisant sur d'autres critères
- l'expérience peut être compensée par d'autres qualités
- Ce qu'elle apporte peut être acquis autrement

Pour l'emploi que vous avez choisi, l'expérience professionnelle d'un individu par ailleurs peu diplômé, peut-elle se substituer au diplôme plus élevé d'un débutant ?

A l'inverse, le diplôme peut-il remplacer l'expérience professionnelle ? Dans quels cas ?

Ces "substitutions" dépendent-elles du salaire ? (on préfère un candidat expérimenté mais on prend un jeune bénéficiaire d'une mesure pour l'emploi)

TEMPS 3 : DÉBAT GÉNÉRAL

Nous vous proposons de clore cette journée par un échange autour de questions plus générales sur quelques facteurs susceptibles d'influencer la prise en compte de l'expérience professionnelle dans le recrutement.

- Le salaire et le coût du travail ont-ils une incidence sur la demande d'expérience professionnelle ?
- Quel rôle joue l'expérience dans les politiques de promotion interne ?
- La demande d'expérience professionnelle est-elle accrue dans un contexte de fort chômage ?
- En quoi l'élévation générale du niveau de diplôme joue-t-elle sur la demande d'expérience ?
- Dans quelle mesure les emplois aidés confèrent-ils aux jeunes une première expérience professionnelle ?

Bibliographie

- ARROW K. – The Economics Implications of Learning by Doing, 1962, p. 155-173 – *Review of Economic Studies* 29.
- 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 DAUTY F. – Trajectoires type d'insertion professionnelle : mieux comprendre l'insertion pour agir sur les politiques de formation, Actes des 4^{es} Journées d'études CEREQ LASMAS/IdI LÉS, Paris 22 et 23 mai 97 – *CEREQ, Documents séminaires* n° 128, Août 1997.
- BEDUWE C., ESPINASSE J.M. – Production de diplômes et diffusion de compétences, pp. 1-159 – *Cahier du Lirhe*, n° 1, sept. 1995.
- BELANGER L., PETIT A., BERGERON JL. – *Gestion des ressources humaines, une approche globale et intégrée* – Gaëtan Morin éditeur, 1983.
- BERET, DAUNE RICHARD, DUPRAY, VERDIER – 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 Literature*, september 1976.
- BRUNO C., CAZES S. – Le chômage des jeunes en France : un état des lieux – *Revue de l'OFCE* n° 62, juillet 97.
- BURDETT K (1978) – A theory of employee Job Search and Quit Rates – *American Economy Review*, 68-1 March.
- CART B., TOUTIN MH. – *Sous la Direction de F. Stankiewicz* – Editions l'Harmattan, 1998
- D'ANDRIA A. – *La confirmation du recrutement* – Thèse en gestion, Lille, décembre 1995.
- DEGENNES A, LEBEAUX MO, MOUNIER L (1994) – Essai d'une typologie des cheminements d'entrée dans la vie active – in *L'analyse longitudinale du marché du travail*, Ourteau M., Werquin P., Eds. CEREQ, Marseille.
- ESPINASSE (1994) – *Enquêtes de cheminement, chronogrammes et classification automatique* – Ourteau M., Werquin P., Eds. CEREQ, Marseille.
- ESPINASSE JM, VINCENS J. – Rationnement de l'emploi et trajectoires d'insertion – In *L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques d'emploi* – Degenne et alii Eds. CEREQ, Marseille.
- ESPINASSE J.M., VINCENS J. – Marché du travail et allocation des compétences – *Note LIRHE*, n° 201, janvier 1996, pp. 1-36.
- EYMARD DUVERNAY F., MARCHAL E. – *Façons de recruter* – Editions Métalié, 1997.
- FAYOL H. – *Administration industrielle et générale* – Dunod, Paris, 1916.

- GAUTIÉ J., LEFRESNE F. – La politique de l'emploi et sa représentation de l'entreprise – *Revue de l'IREs*.
- GIRET JF. – *Pour une approche économique de l'insertion* – Thèse de 3^e cycle
- GINZBERG (1976) – The Manpower Connection. Education and work – *Harvard University Press*. pp. 38-44.
- JOHNES J, TAYLOR J (1989) – The first destination of graduates : comparisons between Universities – *Applied Economics*, n° 21.
- JOVANOVIĆ B (1978) – Job matching and the Theory of Turnover – *Journal of Political Economy*, 87-5, Part 1, October.
- JOVANOVIĆ B (1979) – Firm-specific Capital and Turnover – *Journal of Political Economy*, 87-6, December.
- JOVANOVIĆ B (1984) – Matching, Turnover and Unemployment – *Journal of Political Economy*, Vol. n° 92-1.
- Lechaux P. – Alternance et jeux d'acteurs – *Formation Emploi* n° 49, 1995.
- LECHENE V., MAGNAC T. – L'évaluation des politiques publiques d'insertion des jeunes sur le marché du travail. Questions microéconomiques – *Cahier Travail et Emploi : Les jeunes et l'emploi, Recherches pluridisciplinaires*, 1996.
- LEVY-GARBOUA L. – Formation sur le tas et rendements de l'expérience : un modèle de diffusion du savoir, p. 79-88 – *Economie et prévision*, n° 116, 1994-5.
- LIZE L. – Les déterminants de l'embauche – *Revue de l'IREs*, n°16, automne 1994.
- LIZE L. – La mise en relation de l'ANPE ayant abouti à l'embauche de demandeurs d'emploi et les logiques d'entreprises in l'embauche, Objet du contrat, nature des engagements, pratiques de recrutement – *Cahier des relations professionnelles*, n° 10, février 95.
- 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.
- MARCHAL E. – Les mises en relation opérées par les consultants en recrutement in "l'embauche, Objet du contrat, nature des engagements, pratiques de recrutement" – *Cahier des relations professionnelles*, n° 10, février 1995.
- MARCHAND, MINNI – En mars 1997, un jeune sur neuf était au chômage – *DARES, Première synthèse* n° 52.1, 1997.
- MINNI C., POULET P. – Nouveaux enseignements du Bilan Formation Emploi 1996 – *Education & Formations* n° 52, décembre 1997.
- MONCEL N. – Les profils de gestion de la main d'œuvre au niveau des secteurs d'activité. Conséquences pour l'emploi des jeunes – *Formation Emploi* n° 60, octobre décembre 1997.
- MONCEL N. – La gestion de la main d'œuvre dans les entreprises de la grande distribution alimentaire – *Les Cahiers du Grée* n° 11 – avril 99.

- MORTENSEN D (1978) – Specific Capital and Labor Turnover – *Bell Journal of Economics* 9, n° 2.
- PLASSARD JM, CAHUZAC E (1977) – L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur : quelques éléments de cadrage – *Travail et Développement* n° 12. Tunis.
- RIBAUT C. – *Dictionnaire de la langue française d'après les dictionnaires de l'Académie* – Ledentu, libraire, Paris, 1840.
- ROMELAER – *Gestion des ressources humaines* – Armand Colin, 1994
- TROTTIER C, LAFORCE L, CLOUTIER R. (1996) – *Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'Université* – Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval.
- VANEECLOO N. – Théorie de la transformation de la main d'œuvre – *Economica*, 1982, pp. 1-304.
- VERDIER Eric – Politiques de formation des jeunes et marché du travail. La France des années 80 – *Formation Emploi* n° 50, pp. 19-40, 1995.
- VERNIERES (1993) – *Formation emploi, enjeu économique et social* – Editions Cujas, Paris.
- VINCENS J. (1997) – L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle – *Formation Emploi* n° 60 oct.-déc. 1997.
- VINCENS J (1998) – L'insertion professionnelle des jeunes : quelques réflexions théoriques – *Formation Emploi* (à paraître printemps 1998).
- WILDE L. (1979) – An Information-theoretic Approach to Job Quits – in *Studies in the Economics of Job Search*, edited by S.A. Lippman and J.J. McCall – New-York : Elsevier-North Holland.