

Expérience professionnelle et formation

Jean Vincens

Octobre 2001

LIRHE - Unité mixte de recherche CNRS/UT1
Université des Sciences Sociales, Bat. J, 3ème étage
Place Anatole France, 31042 TOULOUSE Cedex

Site Internet : <http://www.univ-tlse1.fr/LIRHE/>
Tél : 05 61.63.38.63 - Fax : 05 61.63.38.60

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.

Expérience professionnelle et formation

On observe un regain d'intérêt pour la formation tout au long de la vie. Le rapport du Commissariat Général du Plan « Jeunesse, devoir d'avenir »¹ exprime des ambitions fortes en intitulant les chapitres consacrés à cette question « Apprendre et se former tout au long de la vie : un droit pour tous, une obligation partagée » et « Repenser les liens entre éducation et travail : vers un droit de la mobilité ». Cette ambition répond à des préoccupations multiples et récurrentes depuis plus de trente ans, c'est-à-dire depuis les débats qui ont notamment conduit à la Loi de 1971. Préoccupation d'équité intra et inter-générationnelle : il paraît équitable de faciliter les rattrapages, d'offrir de nouvelles chances à ceux qui n'ont eu qu'une formation initiale brève ; en outre comme le niveau moyen de la formation augmente continûment depuis un demi-siècle, chaque génération est davantage formée que celle qui la précède ; on peut voir là une sorte d'inéquité intergénérationnelle qui appelle des correctifs. Préoccupation liée au changement technologique et organisationnel qui périmé certaines connaissances et oblige à en acquérir de nouvelles. Enfin, mais la liste n'est pas limitative, on semble penser de plus en plus que la mobilité professionnelle, les changements d'orientation au cours de la vie de travail sont davantage liés à la formation, intermédiaire jugé indispensable à ces changements.

L'acquisition de compétences. Ses modalités

Parler d'apprendre, de se former, désigne un processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire, de comportements, tout ce qui est susceptible de donner des compétences, c'est-à-dire des capacités, notamment celles qui sont nécessaires dans le travail productif. Il n'est pas utile d'entrer ici dans les débats sur le concept de compétence. On peut se contenter d'une vision large qui englobe les compétences au sens d'éléments identifiable et mesurables (parler couramment telle langue étrangère, savoir utiliser tel logiciel) ou de capacités moins saisissables qui se révèlent surtout par le résultat collectif du travail : « l'aptitude à travailler en équipe » d'un individu dépend aussi de l'équipe à laquelle il appartient.

Ce processus d'acquisition n'est donc pas une activité ayant une finalité en soi, il s'apprécie par ses résultats, les acquisitions qu'il permet. Ce qui pose immédiatement une question plus générale : quelles sont les activités qui permettent l'acquisition de compétences ? Autrement dit, quelle est la « fonction de production » des compétences ? La réponse est que toutes les activités humaines sont des moyens d'acquisition, l'école, le travail, la vie sociale.

Cet article voudrait préciser les relations entre deux modalités d'acquisition (et, on le verra plus loin, de révélation) des compétences, la formation et l'expérience professionnelle. Pour cela il est indispensable de bien définir les termes utilisés.

La formation

Apprendre par une formation, est une activité qui utilise une partie du temps de l'individu qui se forme et qui demande aussi des moyens : (i) l'intervention de tiers (les enseignants ou plus généralement les personnes jouant le rôle d'enseignants) et (ii) les supports matériels de tout apprentissage. La formation est une activité consciente, c'est un processus qui requiert l'accord de plusieurs volontés, celle de « l'apprenant » et celles des enseignants et de ceux qui éventuellement leur ont confié cette tâche. La formation dite « à temps plein » des jeunes est considérée comme l'activité principale de ceux qui la suivent et elle est donnée dans le cadre

¹ Commissariat Général du Plan. Jeunesse, le devoir d'avenir. Rapport de la commission présidée par Dominique Charvet. La Documentation Française. Pp 441. Paris 2001.

du système éducatif. Mais, en reprenant les distinctions proposées par Mark Blaug², on peut aussi définir des formations liées au travail comme la formation explicite dans l'entreprise (*formal off the job, but in the plant training*) et la formation sous la direction d'un supérieur ou d'un travailleur plus ancien (*informal on the job training*). Ces deux modalités de l'apprentissage et toutes leurs variantes ou combinaisons, constituent des apprentissages où l'on retrouve les caractéristiques de l'acte de formation, c'est-à-dire l'intervention de tiers qui, ici, consacrent une partie de leur temps de travail à une activité non directement productive des biens et des services qui constituent la finalité de l'entreprise. Cette intervention de tiers peut être encore réduite si l'individu apprenant est seul avec des livres, des manuels opératoires, des modes d'emploi : il y consacre du temps, c'est bien une activité propre de formation, le tiers n'est pas physiquement présent et se réduit à l'auteur de l'ouvrage utilisé.

L'expérience professionnelle

L'expérience professionnelle au sens le plus strict, apparaît lorsque l'individu utilise tout son temps de travail à l'activité productive et acquiert ou se découvre des compétences par ce travail lui-même. Cela correspond à l'apprentissage par la pratique (*learning by doing*). Il faut insister sur ce point. Les dictionnaires définissent l'expérience comme une connaissance acquise par la pratique accompagnée d'une réflexion sur cette pratique, ce qu'Henri Fayol exprimait de façon frappante en écrivant : l'expérience « *c'est le souvenir des leçons qu'on a soi-même tiré des faits* »³.

Ainsi il est possible de disposer les acquisitions de compétences liées au travail, sur un axe. A une extrémité se trouve la formation stricto sensu ou formation explicite, formelle, activité dont la finalité unique est de faire acquérir des compétences données. A l'autre bout se trouve l'expérience stricto sensu, activité consciente elle aussi, inséparable du travail, mode d'acquisition de compétences qui ne requiert rien d'autre que la réflexion personnelle sur ce travail. Et entre les deux se trouvent toutes les possibilités et nuances que l'on voudra : comment appeler l'acquisition de compétences qui résulte de la réflexion de l'individu sur ce qu'il fait, complétée par les questions qu'il pose à d'autres travailleurs en dehors du temps de travail ?

De plus, insister sur l'aspect volontaire de la réflexion sur son propre travail, revient à suggérer que tous les individus ne vont pas tirer la même expérience en accomplissant des tâches identiques. Probablement tous en retireront quelque chose. Mais la diversité des aptitudes et des motivations différencie les acquis. C'est pourquoi il n'est pas possible de considérer que l'expérience, dans ce sens strict, est un produit-joint du travail, identique pour tous.

Pour des raisons pratiques, le terme d'expérience est utilisé d'une façon assez large dans la littérature économique. Cela revient à appeler expérience toutes les acquisitions de compétences qui ont lieu au cours de la vie active, à l'exception des formations explicites sanctionnées par des diplômes intégrés dans l'architecture du système de formation initiale. Cette conception extensive permet de considérer que l'ancienneté dans la vie active est une approximation de « l'expérience », ce qui est bien commode pour calculer les rendements de l'éducation, mais brouille toutes les discussions sur les relations entre la formation tout au long de la vie et l'expérience stricto sensu et qui, de plus conduit à des généralisations erronées lorsqu'on utilise l'expérience comme variable d'analyse du marché du travail.

Dans ce qui suit le terme expérience sera pris dans un sens restreint pour désigner les acquisitions de compétences liées directement à la pratique du travail et comprenant l'aide informelle donnée par les autres travailleurs, mais excluant toutes les formations explicites qui

² Blaug M « The Empirical status of Human Capital Theory, a slightly jaundiced survey » *Journal of Economic Literature*, september 1976.

³ Fayol H. Administration industrielle et générale. Dunod, Paris. 1916

s'adressent à plusieurs individus et sont organisées, même dans l'entreprise, avec des programmes qui peuvent constituer des cursus.

Au sens le plus strict, on l'a noté, l'expérience ne dépend que de l'individu lorsqu'il est placé dans un environnement de travail donné. Mais on peut étendre l'utilisation de cette notion d'expérience et rappeler que toute activité humaine crée une expérience, variable selon les individus. Cela signifie que toute activité est susceptible d'améliorer plus ou moins les compétences de l'individu. Mais que signifie améliorer dans ce contexte ? Simplement que l'individu améliore son efficacité personnelle dans cette activité. Il faut bien voir la portée de cette proposition : un travailleur qui acquiert de l'expérience dans son travail peut devenir plus efficace pour l'employeur, c'est-à-dire plus productif. Mais il peut aussi devenir plus efficace pour lui-même c'est-à-dire accomplir son travail avec une fatigue moindre. L'employeur dans ce cas ne tire aucun bénéfice de l'expérience acquise par le travailleur. C'est cette définition de l'efficacité qui permet de dire que l'activité scolaire, elle-même, crée une expérience que l'élève peut utiliser pour réduire son effort scolaire ou améliorer ses résultats...

Acquisition et révélation des compétences

L'analyse de l'expérience au sens strict comme processus d'acquisition de compétences, met l'accent sur l'initiative de l'individu qui construit ses compétences en utilisant avec plus ou moins de réussite les occasions offertes par le travail. Mais un autre aspect apparaît : en étudiant ou en travaillant, chacun de nous a la possibilité de tester ses goûts, ses capacités, l'intérêt qu'il porte à une activité. Goûts, capacités naturelles et intérêts sont les supports de compétences variées et évidemment sont aussi des éléments qui facilitent ou entravent l'acquisition de compétences par la formation ou l'expérience. Ainsi toute situation de travail est l'occasion d'une découverte de soi. On peut parler ici de l'expérience comme révélation de soi-même. L'individu n'acquiert pas des compétences nouvelles, il découvre qu'il en possède certaines qu'il ne soupçonnait pas (ou qu'il n'a pas certaines compétences qu'il croyait posséder). Cette idée a une portée générale et à tout âge un individu peut découvrir des compétences, naturelles ou acquises, au cours de son histoire professionnelle ou en dehors de celle-ci. Le dicton « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » signifie en définitive que c'est en forgeant qu'on découvre si on est capable et désireux de devenir forgeron et, dans l'affirmative, qu'on apprend le métier par la pratique et l'apprentissage.

L'expérience est donc bien un processus associé à toute activité humaine et qui permet de tirer de cette activité des compétences acquises ou révélées et dont l'importance diffère selon les individus.

De plus, il est évident que les situations de travail ne sont pas porteuses des mêmes possibilités d'acquérir des compétences ou de révéler celles que l'on a sans le savoir. Il y a des emplois formants qui donnent des occasions nombreuses d'acquérir de l'expérience (en fait d'acquérir des compétences par l'expérience) et d'autres emplois plus répétitifs qui limitent les possibilités d'acquisition. Pour peu que les individus les plus aptes à apprendre par l'expérience, c'est-à-dire par eux-mêmes, aient une probabilité plus grande d'être recrutés dans les emplois les plus formants, la différenciation des individus selon l'apport de leur expérience va s'accroître encore.

Expérience : substitution ou complément

L'expérience est donc une source de compétences. Mais de quelles compétences ? En particulier comment se situe l'expérience comme processus d'acquisition par rapport à la formation, c'est-à-dire par rapport au processus d'acquisition de compétences qui exige l'intervention explicite de tiers ? Il est utile de distinguer ici entre l'expérience-substitution et l'expérience-complément.

L'idée à la base de l'expérience-substitution est que l'expérience peut permettre d'acquérir des compétences qui peuvent être données par la formation. On pourrait tout aussi bien retourner la proposition et évoquer la formation comme processus d'acquisition se substituant à l'expérience (et historiquement c'est souvent ce qui a eu lieu). La conséquence est que deux individus peuvent avoir l'un et l'autre un ensemble de compétences identiques et des formations de niveau très différent. Ils pourront occuper des emplois semblables car ils ont les compétences nécessaires pour cela, mais les processus d'acquisition de ces compétences auront été différents.

L'expérience-complément se réfère à l'idée de spécialisation des processus d'acquisition ou de révélation des compétences. Certaines compétences ne pourraient être acquises que par la pratique, donc par l'expérience. Cela est totalement distinct du couple compétence générale – compétence spécifique au sens de Becker. Pour lui, rappelons-le, la compétence spécifique est celle qui n'est utile, c'est-à-dire productive que dans une entreprise, alors que la compétence générale est transférable, utilisable dans beaucoup d'entreprises. Ici il s'agit de la spécialisation du processus d'acquisition ou de révélation de la compétence et non de la portée de celle-ci. Si certaines compétences ne peuvent être acquises que par la pratique et si ses compétences sont nécessaires pour accéder à certains emplois, ces emplois ne seront jamais accessibles à des débutants qui sortent d'une formation à temps plein. La question des emplois formants qui offrent les meilleures possibilités d'acquérir ces compétences, devient essentielle. Si on définit un élément quelconque de connaissance ou de savoir-faire, il est possible de se demander s'il peut être acquis indifféremment par la formation ou l'expérience ou bien par l'un des deux modes d'acquisition seulement et lequel.

Pour l'expérience-substitution la véritable question, à la fois théorique et pratique, peut être formulée de façon plus générale en termes de coût. Dans une société donnée, à un moment donné, quel est le mode d'acquisition le moins coûteux pour cette société ? Et comment se répartit ce coût entre les individus, les entreprises et l'Etat ?

L'expérience au sens strict est le procédé le moins coûteux par définition puisqu'il ne mobilise aucun moyen supplémentaire et n'absorbe pas une fraction du temps de travail. Mais la question la plus importante ne se pose pas de cette façon. Car le problème d'une entreprise n'est pas celui du coût, mais celui du rapport entre le coût et l'efficacité. Une entreprise qui recruterait du personnel ayant tout juste les compétences requises pour occuper les emplois qu'elle propose, aurait peut-être des coûts assez bas, mais aussi une efficacité faible. Cette efficacité s'améliorerait lentement à mesure que les salariés pourraient acquérir de l'expérience et atteindre le niveau optimal d'efficacité, chacun dans son emploi. Le coût direct de l'amélioration serait faible puisque par hypothèse le coût de l'acquisition de l'expérience au sens strict est faible. Mais il y a un coût indirect qui vient du niveau médiocre de l'efficacité pendant la période d'acquisition de la compétence par l'expérience

Les rôles de l'acquisition de compétences pendant la vie active

Il faut maintenant examiner les rôles que peuvent jouer les acquisitions de compétences au cours de la vie de travail, en essayant de distinguer ce qui est lié à l'expérience au sens strict et ce qui peut relever de formations explicites dans l'entreprise ou avec l'appui de celle-ci.

Quatre rôles peuvent être distingués.

- (a) Le débutant qui termine sa formation initiale et qui trouve un emploi, possède par définition une grande partie des compétences pour accomplir les tâches constitutives de cet emploi. Sinon il serait dans une situation d'apprenti, de stagiaire, de candidat à l'emploi en question, mais on ne pourrait pas dire qu'il occupe vraiment l'emploi et probablement il ne recevrait pas le salaire afférent à cet emploi.. Dans ce contexte, il lui reste cependant à acquérir des compétences supplémentaires que la formation initiale n'a

pas pu lui donner : découvrir les particularités du milieu de travail, les habitudes de l'entreprise où il vient d'entrer etc. Ces compétences minimales nécessaires à l'efficacité du nouvel embauché sont généralement acquises par une mise au courant confiée aux autres travailleurs plus anciens (cela relève donc de la formation informelle) et par l'expérience stricto sensu, la découverte par l'individu de ce milieu de travail. Cette mise au courant a un coût qui peut être partagé entre l'individu et l'entreprise, par exemple si le salaire des premiers mois est inférieur à celui qui sera donné par la suite ; ce coût peut aussi être supporté par l'entreprise.

Si la formation initiale ne donne qu'une partie des compétences requises par l'emploi, cela signifie qu'une partie devra être acquise dans l'entreprise, avant que l'individu soit efficace. Là encore des combinaisons multiples de formation formelle, informelle et d'expérience sont possibles, le coût étant plus élevé que dans le cas d'une simple mise au courant.

- (b) L'amélioration de l'efficacité dans l'emploi. Une fois atteinte l'efficacité considérée comme normale dans cet emploi, l'individu peut améliorer ses performances, ce qui se traduit par une plus grande fiabilité, une meilleure aptitude à faire face à l'imprévu, une amélioration de la productivité directe. L'expérience joue probablement un grand rôle dans ce processus, soit parce qu'il n'existe pas de politique systématique de perfectionnement des travailleurs, soit parce que ces politiques s'appuient sur la pratique du travail et sont d'autant plus efficaces que l'individu possède une bonne expérience, c'est-à-dire s'est lui-même posé des questions sur son travail.
- (c) Un troisième rôle de l'acquisition de compétences dans la vie de travail est de permettre d'accéder à d'autres emplois qui ne sont pas accessibles aux débutants parce qu'ils exigent des compétences qui ne sont pas données par la formation initiale. Ici le rôle de l'expérience au sens strict est important. Plus encore que dans le cas précédent elle est le support de l'acquisition ou de la révélation des compétences. L'exemple de la maîtrise d'atelier dans l'industrie française traditionnelle est bien connu : les contremaîtres étaient d'anciens ouvriers qui avaient fait la preuve de leur capacités professionnelles et qui avaient révélé des compétences personnelles qui les rendaient capables de diriger un groupe de travailleurs. Cela n'excluait pas des formations courtes, à l'initiative de l'entreprise, formations qui, quelquefois, au dire des employeurs, avaient pour fonction de légitimer une promotion plus que de donner les compétences nécessaires.
- (d) Le dernier rôle possible de l'acquisition de compétences au cours de la vie active est de permettre une concurrence intergénérationnelle, entre des individus d'âge différent et de formation initiale différente. Le cas le plus simple est celui des emplois qui peuvent être pourvus par des débutants ayant une formation supérieure ou par des actifs qui n'ont qu'une formation initiale du type BEP ou baccalauréat, mais qui sont plus âgés et ont donc une plus grande ancienneté dans la vie active. Il est possible que le parcours professionnel de quelques uns, associant expérience et formations, formelles ou informelles, leur ait permis d'acquérir et de révéler les compétences requises par les emplois en question. Ce mécanisme de promotion suppose qu'il existe une équivalence suffisante entre les différents individus qui entrent en concurrence pour accéder à ces emplois. Ces « éligibles » diffèrent par leurs parcours scolaires et professionnels, mais ces parcours leur ont permis d'acquérir les compétences souhaitées par les employeurs. Cela ne veut pas dire que les employeurs les considèrent comme interchangeable, le choix en faveur des uns ou des autres relève de la politique de gestion des ressources humaines de l'entreprise et des disponibilités du marché du travail.

Une précision doit être apportée : dans le processus qui vient d'être décrit, les formations au cours de la vie active suivies par ceux qui avaient le moins de formation initiale, ne sont pas des formations permettant d'accéder à un niveau supérieur de diplôme dans la hiérarchie académique. Ce sont des certificats, diplômes, attestations diverses qui peuvent être très

appréciés sur le marché du travail mais n'entraînent pas un changement de la position de l'individu dans la hiérarchie des diplômés.

Ce rapide survol des rôles que joue l'acquisition de compétences au cours de la vie active, montre qu'il est le plus souvent difficile de séparer ce qui est dû à l'expérience stricto sensu et à la formation informelle ou plus organisée mais ponctuelle qui est surtout donnée dans l'entreprise. Ce problème est évidemment masqué lorsqu'on utilise le terme d'expérience dans un sens large qui englobe toute les manières d'acquérir des compétences au cours de la vie active. Mais pour la question à laquelle cherche à répondre cet article, cette conception large n'a aucun intérêt.

L'expérience professionnelle : une triple relativité

Finalement l'expérience professionnelle au sens strict est soumise à trois facteurs de relativisation : l'individu lui-même, le milieu de travail, le système de formation.

(a) Dans une situation donnée, deux individus ne réagiront pas de la même manière et l'expérience retirée de cette situation sera différente. De cette proposition peu originale et peu contestée, découle une interrogation : pourquoi certains sont-ils plus aptes à acquérir de l'expérience que d'autres ? Répondre que cela tient aux différences d'aptitudes naturelle n'est pas faux mais n'épuise pas le problème. Il faut se demander en effet s'il est possible « d'apprendre à acquérir de l'expérience » et comment. Puisque l'expérience est le fruit d'une réflexion sur ce que l'on a observé au cours de son activité professionnelle, on en déduit que l'individu qui a appris à apprendre, à réfléchir sur ses erreurs et sur leurs causes, sera préparé à adopter la même attitude dans son travail. Sans empiéter sur le domaine des spécialistes de la pédagogie, il est essentiel de se demander quelles sont les conditions et les limites de cet apprentissage de la capacité d'acquérir de l'expérience. Cette capacité est certainement liée à la compréhension des processus qui commandent la réalisation du travail concret. On présume que celui qui maîtrise intellectuellement ces processus pourra acquérir plus d'expérience sur ce type de tâches, que celui qui effectue le même travail en connaissant seulement les modes opératoires. Plus d'expérience, c'est-à-dire une meilleure capacité de faire face à l'imprévu, une plus grande dextérité, une capacité d'adaptation au changement plus étendue ; ce qui revient à dire que le coût d'adaptation au changement sera plus faible. Mais là aussi il faudrait pouvoir préciser : tout dépend semble-t-il de la nature du changement et on touche ici à un point important de la dynamique de l'acquisition des compétences. Si le changement(de la technologie, du matériau etc) laisse subsister les repères sur lesquels se fondait la compétence acquise par la pratique, il est probable que la capacité d'adaptation sera élevée grâce à l'expérience. Si, au contraire, le changement transforme totalement le processus de production, l'expérience ne sera plus aussi efficace comme moyen d'adaptation et ce qui prendra l'avantage sera la capacité d'apprendre des modes opératoires complètement nouveaux.

Dans une société comme la nôtre le niveau d'éducation initiale a très fortement progressé en trente ans par un processus de diffusion de type démographique : chaque génération de naissance est plus diplômée que la précédente. Cette élévation du niveau d'éducation s'est effectué à la fois par un développement de la formation générale et de la formation professionnelle dans le cadre du système éducatif centré sur la scolarité initiale à plein temps. L'élévation du niveau de la formation générale est censée donner aux jeunes une plus grande possibilité de s'adapter aux changements, c'est-à-dire d'acquérir de nouvelles compétences. Cette idée est quelquefois exprimée de manière frappante : plus on a appris et plus on peut apprendre. Le coût marginal de l'apprentissage serait constamment décroissant.. . Il paraît prudent de s'en tenir à une version plus restrictive de cette idée et

de ne pas oublier qu'il est question ici de l'acquisition de compétences utilisées dans le travail et non seulement de l'acquisition de connaissances académiques. Dès lors, l'idée centrale est que la maîtrise intellectuelle du travail que l'on effectue doit rendre moins coûteuse l'adaptation à des changements de ce travail. Cette maîtrise intellectuelle est probablement liée au niveau de formation de l'individu. D'où la liaison présumée entre le niveau de formation et l'abaissement des coûts d'adaptation. L'expérience stricto sensu est-elle capable d'améliorer la maîtrise intellectuelle du travail effectué ? Si oui, l'élévation du niveau de formation initiale tendrait à rendre le même service que l'expérience ; dans un emploi donné, les actifs âgés seraient adaptables en raison de leur expérience et les actifs jeunes en raison de leur formation. Si non, si l'expérience est moins efficace que la formation pour donner cette maîtrise du travail, l'élévation du niveau d'éducation aurait contribué à élever la capacité d'adaptation des actifs, à mesure que des générations nouvelles et plus diplômées, arrivent sur le marché du travail. Les actifs jeunes seraient plus adaptables que ceux qui sont plus âgés car la formation serait un meilleur vecteur de l'adaptation que l'expérience. Il suffit d'énoncer le problème pour voir qu'il est plus compliqué que cela.

- (b) Relativité de l'expérience par rapport à la situation professionnelle. On a déjà noté que les emplois n'offraient pas les mêmes possibilités d'acquérir de l'expérience. Mais il faut préciser un peu plus. Un emploi composé de tâches répétitives et simples offrira la possibilité d'acquérir l'expérience utile pour l'accomplissement de ces tâches et éventuellement de tâches voisines. Un emploi composé de tâches variées, posant de nombreux problèmes nouveaux offre la possibilité d'acquérir une expérience dite plus vaste, c'est-à-dire qui permet éventuellement de changer d'emploi puisqu'on augmente la probabilité de retrouver dans ce nouvel emploi une partie des problèmes déjà rencontrés et surtout que l'expérience a renforcé la capacité de s'adapter aux nouveautés. Comme toujours en langage d'économiste cela signifie que les coûts d'adaptation sont plus faibles. Ainsi apparaît une perspective intéressante : on admet que l'élévation du niveau d'éducation tend à provoquer un enrichissement des emplois, à permettre une modification profonde de l'organisation de l'entreprise. Mais si les emplois sont plus riches, l'expérience susceptible d'être acquise dans chacun d'eux sera porteuse de plus grandes capacités d'adaptation, de sorte qu'un processus cumulatif vertueux se mettrait en place... Il n'est pas interdit d'être optimiste, sans oublier que si l'expérience améliore l'adaptation au changement, cela pourra être au détriment de l'amélioration de l'efficacité dans les tâches actuelles ; Adam Smith l'avait déjà noté.
- (c) Relativité de l'expérience par rapport au système éducatif. Revenons à la définition de l'expérience professionnelle stricte, ce que l'on apprend par soi-même en réfléchissant sur son travail et en sollicitant l'aide informelle des autres travailleurs. Si la formation organisée dans le système éducatif ou dans l'entreprise, est peu développée, l'essentiel des compétences devra être acquis par l'expérience. Par définition cela prend du temps . Le développement de la formation explicite permet de diffuser plus rapidement et plus largement certaines compétences en se substituant à l'acquisition par l'expérience. Les coûts de formation deviennent eux aussi plus visibles mais l'efficacité globale de l'économie s'améliore. Autrement dit, dans une société où les besoins de compétences ne changeraient guère, le développement de la formation, surtout professionnelle, se substituerait à l'expérience comme mode d'acquisition de ces compétences. Mais l'accomplissement du travail susciterait de nouvelles occasions d'acquérir des compétences et le niveau général de celles-ci s'élèverait.. Cependant, avant de voir là un autre processus cumulatif vertueux, il faut se demander si dans certains cas la formation,

dans le système éducatif et dans l'entreprise, ne donnerait pas la plus grande partie des compétences requises par l'emploi, de sorte qu'il ne resterait plus beaucoup de possibilités d'acquérir de l'expérience. Le travailleur aurait vite « fait le tour de son emploi » et n'y apprendrait rien.

L'expérience et la formation au cours de la vie

Le système de formation en France comprend d'abord le système éducatif proprement dit, constitué par l'ensemble des filières, de l'école primaire à l'enseignement supérieur. Le principe d'organisation de ce système est la hiérarchie de diplômes tels que généralement il faut avoir obtenu le diplôme qui termine un cycle pour préparer le diplôme de niveau supérieur. Ce n'est pas vrai pour le brevet des collèges qui ne constitue pas une condition de la poursuite d'études et il y a aussi des possibilités d'entrer à l'Université sans le baccalauréat. Mais le principe de la hiérarchie fondée sur la durée des études reste fort.

Il existe ensuite une infinité de formations durables ou non, qui délivrent en fin d'études des certificats ou attestations qui n'entrent pas dans la hiérarchie précédente. C'est particulièrement répandu en matière de formation continue.

Le propre de toutes ces formations est de combiner un apprentissage, au sens large, et un système de certification. Les procédures de validation des acquis de l'expérience, en voie d'extension, sont au contraire uniquement des systèmes de certification et non d'apprentissage exigeant l'intervention de tiers, ce qui renvoie à la distinction faite au début de cet article entre la formation et l'expérience. Enfin il y a des systèmes qui peuvent combiner la certification de formation et d'expérience, ce sont les systèmes de certification de branches professionnelles.

Le rôle de la certification, particulièrement net dans le cas des diplômes de l'Education Nationale, est double. C'est un instrument de filtrage, de différenciation des individus et c'est un signal de compétences présumées. Le rôle de filtre repose sur l'idée que plus le diplôme est élevé et plus l'individu qui l'a obtenu possède de qualités innées ou dues au milieu, qualités présumées utiles pour l'efficacité dans le travail et notamment pour l'acquisition de compétences au cours de la vie active. Le rôle de signal de compétences acquises résulte du référentiel du cursus qui indique ce que le titulaire d'un diplôme donné est censé savoir et savoir faire. Les employeurs recherchent des compétences et les diplômes sont uniquement des éléments de repérage qui simplifient la sélection, notamment des débutants. Plus l'individu avance dans la vie active et plus son histoire professionnelle prend de l'importance par rapport au diplôme initial, avec des exceptions comme toujours.

Le développement de la formation initiale et la multiplication des diplômes, a eu deux effets contraires sur les relations entre les emplois et les formations. (i) Cela a renforcé la relation diplôme emploi du point de vue de l'employeur, en ce sens que, dans un emploi donné, la proportion d'individus ayant au moins le diplôme minimal exigé pour recruter un débutant dans cet emploi, a augmenté : le diplôme devient de plus en plus une condition nécessaire à l'accès aux emplois. (ii) Mais en même temps, la probabilité d'être dans un emploi donné avec un diplôme donné a tendance à diminuer ; le diplôme est de moins en moins une condition suffisante pour accéder à un emploi donné.

Dans ce contexte, comment peut se développer la formation au cours de la vie et quels peuvent être les rôles de l'expérience ?

Le problème du développement de la formation au cours de la vie est triple.

- (a) Il faut d'abord créer un système de possibilités d'éducation, rendre celle-ci accessible aux individus ; c'est le sens des dispositions proposées par le rapport du Plan, avec

l'affirmation d'un droit à un capital éducatif exprimé en années, la collectivité s'engageant à financer cette éducation quel que soit le moment de la vie où elle est recherchée.

- (b) Il faut ensuite intégrer le système de formation pour que les formations ponctuelles ou non, mais situées en dehors du système hiérarchique des diplômes, puissent y trouver leur place. Il en est de même de l'expérience professionnelle saisie par la validation des acquis. Le principe général de cette démarche est de se reporter aux référentiels des diplômes de l'Education Nationale et de rechercher si l'histoire professionnelle (ou l'histoire tout court ?) de l'individu lui permet d'obtenir la reconnaissance de certains éléments de ce référentiel.
- (c) Il faut ensuite clarifier le rôle des diplômes dans le fonctionnement du marché du travail. Dans la société actuelle la grande majorité des diplômes sont acquis en formation initiale. Le double rôle de filtre d'aptitudes et de signal de compétences joue à plein pour les débutants, alors que le curriculum vitae est l'élément majeur pour ceux qui ont une certaine ancienneté dans la vie active, via les marchés internes ou non. Que se passerait-il si une proportion importante des diplômes étaient acquis au cours de la vie active, soit en validant des formations ponctuelles et l'expérience professionnelle, par capitalisation d'unités, soit en arrêtant de travailler pendant un certain temps pour reprendre des études ? Poser la question, c'est s'interroger sur le rôle des diplômes dans l'attribution des positions sociales. En simplifiant beaucoup, on peut définir deux situations opposées. La première associe fortement le salaire à l'emploi occupé et le diplôme ou le curriculum vitae ne sont que des signaux utiles lorsque l'employeur choisit celui ou celle qui tiendra cet emploi. La seconde associe le salaire à la qualification identifiée par le diplôme et le passé professionnel, à charge pour l'employeur de confier à chaque personne les tâches qui permettent d'utiliser ses compétences. L'idée sous-jacente est évidemment que les qualifications peuvent être ordonnées selon une échelle cardinale. L'employeur n'aurait aucun intérêt à payer un individu selon sa qualification en lui confiant des tâches qui pourraient être exécutées aussi efficacement par une personne ayant une qualification moindre, donc moins rémunérée.

La pratique actuelle est plus proche de la première situation que de la seconde. Si elle est maintenue, l'acquisition plus fréquente de diplômes au cours de la vie active aurait principalement pour effet de modifier plus ou moins les pratiques de promotion via une concurrence intergénérationnelle. Les actifs qui obtiendraient leurs diplômes après quinze ou vingt ans d'activité professionnelle, seraient candidats à une mobilité professionnelle et il est possible que cela accentuerait le rôle du diplôme comme condition nécessaire de l'accès aux emplois. Si la seconde situation se généralisait, cela aurait probablement des conséquences sur le contrat de travail : la plupart des entreprises ne pourrait pas garantir à leurs salariés en place une évolution de carrière fondée sur les diplômes qu'ils pourraient acquérir par leur propre initiative. De plus les débats sur les salaires relatifs associés aux divers niveaux de diplômes seraient sans doute très vifs. Ainsi une politique de développement de la formation au cours de la vie exige une réflexion quant à ses effets possibles sur le fonctionnement du marché du travail.

Conclusion

L'expérience, prise au sens strict, est d'abord un processus d'acquisition de compétences, inséparable de toute activité humaine. L'expérience professionnelle est ce processus appliqué au travail productif.

Le résultat de ce processus est souvent désigné par le même terme, et on dit qu'un individu a une grande expérience professionnelle pour indiquer qu'il a fortement amélioré ses compétences dans un domaine donné, grâce à la pratique. Mais le résultat du processus

dépend de trois grands facteurs, la personnalité de l'individu, le contexte et le contenu de son travail et l'état du système de formation. De sorte qu'il est possible d'affirmer que l'expérience professionnelle, en tant que processus, jouera toujours un grand rôle et de soutenir aussi que les résultats de l'expérience professionnelle se transforment parce que les facteurs qui les déterminent ont changé.

Le développement de l'éducation et l'obsolescence plus rapide des produits, des procédés de production et des modes d'organisation de l'entreprise, vont sans doute réorienter les acquisitions de compétences par l'expérience : il s'agira moins de faire de mieux en mieux une tâche intangible et il faudra davantage améliorer par l'expérience la capacité de s'adapter au changement^{4 5}

Jean Vincens. Economiste. Professeur émérite à l'Université de Toulouse I. LIRHE.
Vincens@univ-tlse1.fr

⁴ Cet article développe et précise certains thèmes exposés dans J. Vincens « Définir l'expérience professionnelle » *Travail et Emploi* N° 85. Janvier 2001. Voir aussi dans le même numéro les commentaires de Philippe Méhaut.

⁵ Je remercie Jean-Michel Espinasse et Maurice Ourtau, chercheurs au LIRHE ; les discussions que j'ai eues avec eux m'ont été utiles lors de la rédaction de cet article.