

L'expérience professionnelle : définitions et enjeux¹

Franck Bailly, CARE-EA 2260, Université de Rouen, Alexandre Léné, CLERSE-IFRESI/CNRS, Université de Lille 1, Marie-Hélène Toutin, Centre associé CÉREQ de Lille-CLERSE, Université de Lille 1.

L'expérience professionnelle occupe dans les travaux des économistes une place singulière : elle est, de fait, un élément fondamental de la compréhension du marché du travail et de l'insertion professionnelle des jeunes, mais un élément qui n'a pas suscité de réflexion conceptuelle particulière. Depuis les analyses pionnières de MINCER (1958, 1962), l'expérience professionnelle est en effet une variable classique pour l'économiste qui analyse le marché du travail. Elle l'est notamment pour ce qui est de l'insertion professionnelle des jeunes. Par exemple, et pour ne faire référence qu'à des travaux français récents, BALSAN, HANCHANE et WERQUIN (1996) montrent que l'expérience professionnelle des jeunes en début de vie active conditionne fortement leur accès à des emplois stables ou, tout au moins, la nature des emplois trouvés après la phase de primo-transition. Les analyses de BONNAL, FLEURY et ROCHARD (1999) et BONNAL, CLÉMENT et MENDES (2005), autres exemples, vont dans le même sens. Ils comparent la situation des lycéens professionnels à celle des apprentis (pour les mêmes spécialités de formation et de diplômes préparés) sept mois après l'achèvement de leur formation. Leur objectif est de tester l'hypothèse selon laquelle, par l'expérience professionnelle acquise en grande partie par le travail en entreprise, les apprentis bénéficieraient d'une formation pratique qui leur permettrait d'accéder à l'emploi plus rapidement que les lycéens professionnels. Leurs résultats montrent effectivement que l'insertion des jeunes formés par apprentissage est meilleure si on compare leur taux de chômage à celui des anciens élèves des lycées professionnels ou la nature des emplois auxquels ils accèdent, qui sont plus fréquemment des emplois sous contrat "ordinaire". Ainsi, malgré l'émergence, en France à partir des années 80, d'un nouveau modèle de gestion de l'emploi marqué par une accentuation de l'usage du diplôme comme indicateur d'un niveau de compétence générale (VERDIER, 2001), il semble que l'expérience professionnelle reste un élément de compétence recherché par les entreprises (BÉDUWÉ, ESPINASSE et TAHAR, 2000)

Pour autant, le concept d'expérience professionnelle n'a pas pour lui-même suscité de réflexion particulière de la part des économistes. A la question, « *qu'est ce que l'expérience professionnelle ?* », la réponse (implicite) de la plupart des travaux tant empiriques que théoriques (ROSEN, 1972 ; KILLINGSWORTH, 1982 ; CHISWICK, 2003 ; LEMELIN, 1998) serait la suivante : l'expérience professionnelle peut être assimilée à du temps passé dans l'entreprise, à de l'ancienneté, qui naturellement produit du capital humain. Il y aurait ainsi identité entre les notions d'expérience, de temps et de connaissances, ce qui pourrait être une justification à la mise en place de cursus de formation qui proposent des périodes en entreprise de quelques jours dans le cadre de stages, à plusieurs mois dans le cadre de l'Apprentissage (COMBES, 1996).

Dans ce contexte général, quelques travaux apportent un éclairage différent. Ceux de VINCENS (2001) et CHATEL (2006) nous semble les plus aboutis². VINCENS propose de distinguer deux conceptions de l'expérience : l'expérience-acquisition et l'expérience-révélation³. Dans le premier cas, le temps passé en entreprise est porteur d'expérience car il permet d'acquérir des connaissances par la pratique. Ces connaissances peuvent concerner la dimension technique ou

¹ Nous présentons ici les premiers résultats d'un travail en cours. Merci de ne pas les citer.

² Il faudrait également faire référence au travail de GRASSER (1996, 2002) qui bien qu'ayant certaines proximités avec celui de VINCENS nous semble moins « opérationnel ».

³ VINCENS reconnaît la filiation de sa distinction avec les débats plus classiques en économie de l'éducation qui opposent, quant au rôle de l'école, la théorie du capital humain (BECKER, 1964) et la théorie du filtre (ARROW, 1973) et du signalement (SPENCE, 1973).

socialisatrice du travail. Toutefois la seule présence en entreprise - le temps que l'on y passe - ne produit pas mécaniquement ces connaissances, précise VINCENS. Cela n'est possible qu'à la condition que l'individu s'engage, c'est-à-dire s'empare de la situation de travail. Les connaissances sont donc avant tout, pour reprendre son expression, un « *acquis volontaire* » de l'individu. Leurs caractéristiques et leur transférabilité dépendent de la personnalité de celui-ci. Elles dépendent également des caractéristiques de la situation. La seconde définition proposée par VINCENS considère le temps passé en entreprise comme porteur d'expérience car il met à l'épreuve l'individu. Cette épreuve permet de révéler une information à l'employeur ou à l'individu lui-même sur les qualités (acquises ou innées) que possède ce dernier. CHATEL (2006) en référence à la philosophie de DEWEY, retient également le concept d'épreuve pour analyser l'expérience professionnelle. Elle fait de l'existence d'une épreuve une condition de cette expérience. Il ne peut, en effet, y avoir expérience que s'il y a épreuve à surmonter, implication de l'individu pour la surmonter et dépassement (réussite) de l'épreuve. Ce dépassement, qui est par lui-même producteur de connaissances, fait de la période en entreprise un moment formateur. La notion d'épreuve apparaît donc centrale dans ces deux analyses. Elle nous semble l'être également pour l'expérience-acquisition, même si VINCENS n'y fait pas explicitement référence. Mais en plaçant au centre de l'analyse de l'expérience professionnelle la notion d'épreuve et donc la possibilité de non dépassement de cette dernière, ces travaux distendent le lien mécanique entre expérience, temps et connaissances.

L'objectif de notre travail est également d'interroger l'identité de ces trois termes et la notion de « temps formateur » qu'elle comporte. Mais nous le ferons d'un point de vue empirique, à partir de l'exploitation d'entretiens réalisés auprès d'employeurs du secteur des services en France (cf. encadré méthodologique). De l'analyse des entretiens, il ressort que la période passée en entreprise est effectivement, pour les employeurs, une épreuve. Elle doit, selon eux, permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances et de révéler des qualités dont les caractéristiques dépendent des compétences nécessaires au travail. Mais la seule mise au travail ne serait suffire. Elle doit s'accompagner de conditions. Outre l'engagement du jeune lui-même déjà signalée, l'activité doit être organisée, « pédagogisée » pourrait-on dire, être variée et le plus proche possible de ce que sera la situation professionnelle du jeune, une fois celui-ci recruté. Enfin, les employeurs doivent se sentir impliqués, ce qui ne va pas de soi. Cette implication dépend en effet largement du regard qu'ils portent sur le caractère « apprenable » ou, au contraire, inné des qualités exigées au travail.

Notre contribution sera organisée de la façon suivante. Dans une première section, nous précisons ce sur quoi porte l'épreuve, c'est-à-dire ses différentes dimensions. Dans la seconde section, nous analyserons les conditions de son dépassement, avant de souligner, dans une troisième section, les implications de l'analyse.

Encadré méthodologique

Les résultats présentés sont tirés d'un travail en cours que nous réalisons en réponse à l'Appel à Projet de recherche / ACI Education et Formation « *Education et formation : contextes et effets* ». Ce travail vise à évaluer l'apport des séquences passées en entreprises à la formation professionnelle. Plus précisément, son objectif est d'analyser à quelles conditions les périodes de stage, pour les formations scolaires, ou d'apprentissage permettent de se constituer une expérience professionnelle. Sont étudiées les formations des baccalauréats et BTS tertiaires des spécialités « commerce », « hôtellerie-restauration » et « comptabilité ». Le choix de spécialités tertiaires se comprend, en premier lieu, par l'importance des activités de services dans l'emploi total et le gisement d'emplois qu'elles représentent pour l'avenir (GADREY, 2003), en second lieu, par le faible intérêt qui leur a été accordé, au contraire des formations industrielles plus fréquemment étudiées.

La méthode utilisée combine les approches quantitatives et qualitatives par entretiens. Ces derniers ont été menés auprès de salariés et d'employeurs de la région Parisienne, de la Haute-Normandie et du Nord-pas-de-Calais. Nous présentons ici les résultats de l'exploitation des seuls entretiens (25) réalisés auprès des employeurs. Nous utilisons également ponctuellement ceux réalisés pour une précédente recherche (BAILLY, 2004).

A quelques exceptions notables près (BLINDER, 1990 ; BLINDER ET CHOI, 1990 ; BEWLEY, 1995, 2002 ; MOSS ET TILLY, 1995 ; PIORE, 2004), la méthode des entretiens est peu utilisée par les économistes. Elle présente néanmoins l'avantage de permettre aux agents économiques, par des questions ouvertes, d'exprimer librement les jugements, croyances ou représentations qui sous-tendent leurs décisions et ainsi de rentrer dans la « boîte noire » de ce qui constitue et fait l'expérience.

I- Les dimensions de l'épreuve

La période passée en entreprise et la mise au travail est, pour le lycéen ou l'apprenti, une épreuve. Elle l'est de son point de vue et de celui des employeurs. Les dimensions de cette épreuve et la nature de l'expérience dont elle est porteuse, dépendent des qualités qui, selon les employeurs, doivent être mobilisées dans l'acte de travail et de leur caractère « apprenable » ou non. Des entretiens, trois qualités ressortent. La première concerne la dimension technique du travail. C'est sans doute la plus évidente pour l'économiste. La seconde porte sur sa dimension sociale, c'est-à-dire sur la capacité à intégrer dans un collectif de travail et à en saisir les normes et les valeurs. Ces deux premières qualités sont considérées par l'ensemble des employeurs comme pouvant s'apprendre. L'épreuve est dans ce cas porteuse d'expérience au sens d'expérience-acquisition pour reprendre l'expression de VINCENS. La dernière qualité - la dimension relationnelle et comportementale de la personne au travail - est, au contraire, perçue par certains employeurs comme ne pouvant pas ou peu s'apprendre. L'épreuve est alors synonyme d'expérience au sens d'expérience-révélation.

1.1. La dimension technique et socialisatrice du travail

L'épreuve concerne d'abord la maîtrise technique du travail. Cette première dimension est assez évidente. Elle se retrouve dans les trois secteurs étudiés. Il s'agit pour le jeune de maîtriser le plan et les opérations comptables, les règles juridiques, les logiciels spécialisés dans les cabinets d'expertise-comptable ; de connaître la mise en rayon des produits, la tenue des cadenciers, le fonctionnement des réserves dans la grande distribution ; l'enregistrement des réservations, les encaissements, le traitement des objections et remboursements éventuels dans l'hôtellerie ; ou bien encore la disposition des couverts, les associations de mets et de vins, la préparation des plats dans la restauration.

Ces connaissances ne peuvent s'acquérir que sur le terrain, selon les employeurs. Elles constituent les bases du métier qui par leurs composantes spécifiques viennent compléter les savoirs

scolaires : « à l'école c'est de la base, c'est vraiment la base et une fois qu'ils sont en entreprise c'est là qu'ils apprennent plus de choses en fait, c'est sur le terrain qu'ils apprennent plus de choses parce qu'à l'école on voit bien le programme c'est vraiment globalisé (...)» (Mme CB, gérante d'hôtel-restaurant). Ce rôle de complément se justifie par des raisons techniques. Par exemple, dans la comptabilité, il s'explique par la différence entre les logiciels utilisés à l'école et en Cabinets ou par l'évolution rapide de la réglementation qui ne permet pas une mise à jour en temps réel des programmes scolaires. Il se justifie également par l'irréalisme de l'enseignement lui-même qui par nature est en dehors de la « vraie » vie au travail. « *Le stagiaire ne fait pas la relation entre l'enregistrement des travaux à l'école et la matérialité des pièces* » ; « *Un avoir, un relevé de banque, ça se prend dans quel sens ? C'est la réalité d'un bac pro, c'est la réalité d'un BTS, c'est la réalité d'un DECF, c'est la réalité de tout étudiant qui n'a pas vu de véritable document d'entreprise* » (Mme CX, expert-comptable). Ces décalages se retrouvent dans les deux autres secteurs, tant au niveau des outils utilisés (par exemple le logiciel de réservation) que du réalisme des enseignements dispensés. De ce point de vue, certains employeurs, notamment dans l'hôtellerie restauration, regrettent que les enseignants des lycées n'aient pas exercé ou n'exercent plus le métier qu'ils enseignent.

Mais les compétences dont sont porteuses les périodes en entreprises ne se limitent pas à la seule dimension technique du travail. Les entretiens soulignent en effet l'importance de la dimension socialisatrice. Celle-ci s'exprime, dans les trois secteurs, par l'apprentissage du respect de la hiérarchie et des règles de fonctionnement de la vie collective et des horaires particulièrement lorsqu'ils sont atypiques comme dans la grande distribution et l'hôtellerie restauration : « *Et puis plus de rigueur, plus de règles en commun ; c'est ça qui leur paraît peut être plus dur par rapport à l'école. Je ne dis pas qu'il n'y a pas de règles à l'école mais nous vis à vis du client on est obligé de, d'imposer plein de choses, la tenue vestimentaire, l'hygiène, la propreté, bien sûr les horaires vis à vis des collègues quand ils sont en retard je ne peux pas me le permettre puisqu'on ouvre le magasin à des heures précises et puis si on le permet à une personne c'est la foire d'empoigne, je ne dis pas qu'à l'école qu'il n'y ait pas de règles mais...* » (Mr PJ, gérant de supermarché). Le fait d'être placé en situation de travail permet au jeune de mieux comprendre le monde de l'entreprise, sa façon de fonctionner et d'intérioriser sa culture (ses objectifs, ses valeurs, son langage, ...). « *Oui il y a une culture, je dirais il y a une culture professionnelle, au moins une expérience professionnelle qui fait derrière qu'ils sont plus aptes à travailler, ils comprennent mieux le problème professionnel (...) c'est tout ce qui a attiré au commerce, le respect de l'équipe, le respect des personnes, le respect des horaires, les manières de travailler, d'expliquer les choses, c'est tout un environnement qui fait que ça ils le comprennent* » (M. AA, commerce). Cette intégration est le point d'aboutissement d'un processus qui se construit dans l'entreprise.

1.2. La dimension relationnelle du travail et la révélation des qualités

Dans la grande distribution et l'hôtellerie-restauration, comme dans d'autres activités de services, la figure du client occupe une place centrale dans les exigences des employeurs (UGHETTO et alii, 2002). : « *Les autres qualités ce sont plus des qualités comportementales des qualités qu'on a naturellement c'est évidemment : la politesse, la ponctualité, être serviable. Dans notre métier une qualité essentielle c'est d'être d'aller au devant de ce que peut désirer la personne. Donc c'est quand on voit un fumeur en face de nous, lui tendre un cendrier, c'est quand on voit une corbeille vide sur une table remettre du pain avant qu'on demande, sentir dans le regard d'un client le mécontentement ou l'attente, quelqu'un qui est en attente de quelque chose café, ou même l'addition, tout ça c'est du ressenti. Il faut avoir une attitude de service c'est tout* » (M. AF restauration). Ces exigences se retrouvent également dans le commerce et la grande distribution. Mais contrairement aux qualités techniques précédentes, les qualités relationnelles sont perçues par les employeurs de ces deux secteurs comme étant peu susceptibles de s'apprendre. Elles dépendent

de caractéristiques que les personnes possèdent en elles et ne peuvent changer. En ce sens elles relèvent d'une logique de l'innéité indépendante du contexte et des formes d'apprentissage⁴. Ces qualités sont par exemple analysées par les employeurs en termes de « sensibilité », de « tempérament », de « on est fait pour ça » ou de « fibre ». *« Aussi c'est évident il faut une fibre. Je pense qu'on a ça en soi. Il y a des gens qui sont très charismatiques et le commerce c'est ça ils sont à l'écoute, des fois ce n'est pas évident et puis voilà c'est naturel. (...) Ensuite évidemment il y a l'apparence, y'a l'élocution il y a... la propreté mais bon tout ça ce sont ensuite des qualités naturelles. Quelqu'un qui n'a pas tout ça à la base de toutes façons ne fera pas ce métier... »* (Mme PP, hôtellerie-restauration).

L'épreuve de la mise au travail est alors explicitement vu comme un moyen de révéler ces qualités *« Et là l'intérêt (de la période en entreprise), c'est que pendant ces deux ans, ils voient ce que c'est, ils savent si ça leur plait. Il faut, on est fait pour ça ou on n'est pas fait pour ça (...) Il y a, on sent déjà les gens les stagiaires qui ont cette sensibilité. (...) le stage permet au jeune de mesurer son intérêt pour le métier et de voir s'il a ou non la fibre commerciale »* (Mme MP, DRH, hypermarché).

Dans la comptabilité, la configuration est différente. D'une part, les qualités relationnelles sont moins présentes, au moins au niveau des postes qu'occupent les lycéens et apprentis des formations que nous avons étudiées. D'autre part, ces qualités sont considérées comme pouvant s'apprendre: *« on a besoin d'un certain sens commercial, ça c'est vrai que c'est pas inné, et ça l'est d'autant moins sur les gens qui se dirigent vers la comptabilité, nous sommes de très très mauvais vendeurs. Donc quelqu'un qui est bon vendeur en compatibilité c'est excessivement rare, tout simplement parce qu'il faudrait purement et simplement une formation de commercial, que l'on a pas à la base dans toutes les formations comptable »* (Mr LN, expert-comptable). Le caractère « apprenable » des qualités exigées dans le travail fait ainsi que pour les experts comptables, le temps passé en entreprise est ici aussi un synonyme d'expérience-acquisition.

II- Les conditions de l'expérience

Si l'expérience ne se réduit pas à un temps de présence en entreprise, la réussite de l'épreuve ne peut se contenter de la mise au travail. Des conditions doivent en effet être remplies. Il faut organiser l'activité pour qu'elle ait une portée formatrice ou révélatrice. Les employeurs en ont conscience et ils le mettent en avant. Il faut également que le lycéen ou l'apprenti s'implique. Mais l'accent mis sur l'implication de ce dernier tend à faire perdre de vue aux employeurs la nécessité de leur propre engagement.

2.1. Organiser les activités pour surmonter les épreuves

Les employeurs interrogés reconnaissent et revendiquent leur responsabilité dans la transmission des connaissances techniques et des valeurs du monde de l'entreprise. La mise en forme des tâches et des activités pour le jeune accueilli s'inscrit dans cette perspective. Cette « pédagogisation » de la situation de travail est très présente dans l'hôtellerie restauration. On guide, on accompagne, on encadre le lycéen ou l'apprenti pour l'amener progressivement au travail tel qu'il devrait être fait : *« faire les simulations et les jeux de rôles... je suis la cliente... là aussi ils sont au fait c'est à dire qu'on leur apprend le poste d'accueil de l'hôtel : se présenter à tout le monde, accueillir des clients, faire les encaissements »* (Mme PP, hôtellerie-restauration) ; *« j'en ai consacré des samedis après-midi d'hiver à les former et tout ça. (...) puis après c'est en nous, c'est en étant là avec nous »* (Mme CB, gérante d'hôtel-restaurant). Dans la distribution, la situation est

⁴ Certains des entretiens réalisés par GADREY et alii (2003) auprès de recruteurs du commerce nous semblent également aller dans ce sens.

assez similaire : « *C'est à dire qu'on ne prend pas un jeune pour le laisser tout seul dans la nature. Donc il est en tandem avec un manager de rayon donc il y a le responsable de son secteur et ça lui permet qu'il travaille en collaboration avec celui-ci* » (Mr DL, supermarché).

Mais pour les employeurs de ces secteurs, la nécessité de « pédagogiser » le travail s'arrête là où commence leur croyance en l'innéité des qualités. Puisqu'une partie du travail est considéré par eux comme prenant appui sur une fibre ou un talent, il n'est pas organisé dans une logique d'apprentissage. « *je veux dire ça ne peut pas s'apprendre quoi, faut l'avoir au fond de soi* » (Mr RT, supermarché). La réalisation du travail vient en quelque sorte naturellement : « *Et puis la fibre... ou on aime faire un beau rayon, un beau facing et mettre des étiquettes comme il faut, là déjà on sent qu'il y a quelque chose qui va aller vers le client.* (Mme RP, responsable formation hypermarché) ;

Pour les experts-comptables, la croyance en l'apprentissage des qualités structure l'ensemble de la profession (BAILLY, 2007). Mais de façon paradoxale, la nécessité d'une organisation pédagogique de l'activité de travail est moins présente dans leurs entretiens. Outre la structuration et l'organisation du travail et de l'activité comptable qui de façon évidente facilite les apprentissages, cela tient également au fait que toute situation de travail est naturellement vécue, par les expert-comptables comme une situation d'apprentissage, source possible d'évolution des qualités des personnes : « *Ce n'est pas parce qu'il (le bachelier en stage) avait des faiblesses qu'elles étaient définitives. Vous savez moi j'ai coutume de dire que l'expérience c'est la somme des erreurs qu'on a pu faire* » (Mr C, expert-comptable).

Au-delà de la dimension pédagogique de la situation de travail, d'autres conditions doivent être remplies pour que l'activité soit formatrice ou révélatrice. Les employeurs des trois secteurs soulignent l'importance de la variété des situations rencontrées. Ainsi, dans la grande distribution : « *si on a pas vécu au moins un Noël et un paques et je dirais, une saison aussi d'été, (...), on n'a pas une formation complète je dirais, de la saisonnalité, qui est quand même hyper importante* » (Mr, LG supermarché). Dans l'hôtellerie restauration, cette variété s'exprime à travers la saisonnalité, mais aussi la diversité des établissements fréquentés et leur qualité. Un constat similaire peut être établi dans la comptabilité où des périodes de temps en entreprises trop courtes ne permettent pas de suivre un dossier et de comprendre la logique comptable qui les organise.

Les employeurs insistent également, particulièrement dans la grande distribution et l'hôtellerie restauration, sur le fait que les situations vécues en stages doivent se rapprocher au maximum des situations auxquelles les jeunes seront confrontés dans leur activité professionnelle, une fois recrutés. C'est à ce titre que les employeurs de l'hôtellerie restauration portent un regard critique sur la législation qui encadre les conditions de travail des apprentis ou stagiaires: « *Non parce pendant les stages ils travaillent du lundi au samedi. Le dimanche ils n'ont pas le droit de travailler, les stages vous ne travaillez pas, vous travaillez « sur les jours ouvrables » donc ça ne peut pas leur permettre de se rendre compte. Tout ce qui est jours fériés ils ne travaillent pas. Quand ils viennent en stage juillet et août le quatorze et le quinze août ils ne travaillent pas* » (Mme CB, hôtellerie).

2.2. L'implication au travail

Les éléments précédents relèvent essentiellement de la responsabilité des employeurs. Ces derniers insistent néanmoins fortement sur la nécessité pour le jeune de s'impliquer afin de surmonter l'épreuve dans ses différentes dimensions. Cette implication se comprend de la part des employeurs comme un dépassement qui consiste à aller au-delà de ce qui est demandé explicitement. Ainsi, par exemple, il ne s'agit pas seulement pour le jeune de vouloir apprendre, il

doit vouloir en apprendre plus : *« il était bouffeur de formation, il restait l'après-midi sans arrêt pour voir des choses, il était passionné de décoration de... il était très bon en salle, je lui ai donné tout ce que je pouvais lui donner à ce jeune là et il a fait des choses qu'il aurait pas dû faire dans le terme de son contrat d'apprentissage (...) (Mr AF, restaurant). Cela doit même amener le jeune à une certaine abnégation qui consiste à faire corps avec l'entreprise : « Qu'ils se fondent complètement dans l'entreprise c'est à dire qu'ils n'aient pas d'exigences, ni d'horaires, ni de forces enfin je veux dire qu'ils soient capables d'accepter tout ce qu'on leur demande de faire, qu'ils disent 'Oh bah ça non ça je ne veux pas faire' c'est surtout ça » (Mr LB, hôtellerie). L'accent mis par les employeurs sur la nécessaire autonomie du jeune est une autre facette de cette implication. Les entreprises attendent en effet de plus en plus de leur personnel non seulement qu'il réalise des activités déterminées selon des moyens définis, mais qu'il mette en œuvre sa capacité d'adaptation aux changements et qu'il mobilise son potentiel d'initiative (STANKIEWICZ, 2002), ce qui se traduit par des exigences accrues en termes d'autonomie ou de responsabilité.*

Les apprentis sont en effet très souvent renvoyés à eux-mêmes. Il leur est explicitement demandé d'être acteur de leur formation, d'exprimer leurs besoins, voire construire leur parcours. Lorsque le jeune ne joue pas ce rôle, il est considéré comme n'étant pas suffisamment motivé. Au contraire, lorsque le jeune pose trop de questions, sollicite trop son tuteur ou n'apprend pas assez vite, il lui est reproché de ne pas être assez mature, assez autonome, comme cette jeune fille considérée comme pas assez adulte ou trop étudiante : *« Moi honnêtement j'ai énormément de mal à lui faire comprendre qu'elle est adulte, qu'elle est employée chez X. et qu'elle me doit des comptes et qu'elle doit être là. Je trouve que ils restent trop gamins quoi (...) Bah,... ça n'arrive pas motivé déjà, ça n'arrive pas très motivé et c'est très dépendant. Là, on fini la première année et honnêtement avec elle je n'ai pas encore pu aborder du tout ce qui est gestion. On n'y est pas, on n'a pas du tout attaqué ça, on en est encore à la marchandise. Et je vois là ...elle est revenue ce matin, elle est encore en train de me demander des choses qu'on a déjà abordées. Pas adulte, pas adulte. Bon c'est peut-être la personne qui est comme ça ».*

Cette « sur-implication » devient en elle-même une qualité attendue au même titre que celles relatives à la maîtrise technique du travail, à sa dimension socialisatrice ou relationnelle. Mais cette capacité à s'impliquer est souvent jugée comme une qualité morale par les employeurs. Le jugement qu'ils portent sur cette « vertu » se caractérise par l'importance accordée aux notions de « nature humaine », de « fond », de personnalité. L'expérience, de ce point de vue là, est une épreuve qui permet de révéler des qualités comportementales qui ne s'éprouvent que dans le cadre de l'activité de travail. Il s'agit de repérer et de garder les jeunes qui font preuve de qualités personnelles et qui ont la volonté de « s'en sortir ». On comprend alors le rôle de signal que jouent les premières expériences professionnelles. Elles ne sont pas (ou pas seulement) mobilisées dans une logique de transférabilité de savoir-faire ou de connaissances acquises ailleurs. Elles ont de la valeur aux yeux des employeurs parce qu'elles permettent de déceler chez les jeunes la capacité à faire des efforts, à accepter des conditions de travail difficiles ou pénibles. Ainsi, pour Mme. L, responsable des ressources humaines dans la grande distribution, quelqu'un qui a déjà travaillé dans la restauration rapide ou à l'usine est quelqu'un qui a déjà éprouvé le travail et ses contraintes : *« Quand on reçoit les curriculum vitae on regarde ce qu'ils ont déjà effectué comme stage. C'est la pénibilité du stage, si vous voulez, qui nous permet de voir si le jeune c'est quelqu'un qui en veut, ou qui en veut pas. Je dirais même quelqu'un qui n'a pas fait un stage dans la distribution mais qui va avoir choisi une entreprise où on sait que le travail, là-bas, ce n'est pas quelque chose de facile ça peut être un travail à la chaîne, vous voyez ce genre de choses, celui qui va avoir fait cette démarche en intégrant que le monde du travail, nous convient parfaitement. (...)Le fait d'avoir travaillé en usine eh bien c'est du travail posté, ça veut dire que la personne elle est prête à travailler à n'importe quelle heure, voyez-vous ? C'est ça en fait et pour nous c'est le fait*

d'accepter certaines contraintes, si vous voulez qui nous permet nous de nous dire celui là c'est quelqu'un qui en veut, c'est quelqu'un qui a compris que dans le travail il faut se donner. La logique de révélation apparaît donc ici aussi dominante. L'expérience est une mise à l'épreuve d'où seuls les jeunes les plus vaillants et qui font preuve d'une réelle abnégation émergeront.

Mais ces exigences de « sur-implication » de la part des employeurs ont une contre partie. Les employeurs tendent à faire porter sur le seul jeune la responsabilité de l'issue de l'épreuve. Si le lycéen ou l'apprenti surmonte l'épreuve, c'est qu'il a su faire preuve de vaillance. Mais si échec il y a, la responsabilité lui en incombe. Les faiblesses de l'éducation reçue à l'école ou dans la famille qui couve les jeunes et ne leur transmet pas l'envie de travailler sont parfois dénoncées: « *La motivation honnêtement, non, je pense pas. On l'a ou on l'a pas, après je pense que c'est... une question d'éducation, et d'état d'esprit, malheureusement... au jour d'aujourd'hui on a beaucoup de jeunes qui sont des enfants rois...* » (M. A hôtellerie-restauration). Mais dans tous les cas, les manquements des employeurs sont rarement évoqués dans les entretiens. Lorsqu'ils le sont, ils font référence aux comportements d'autres employeurs : « *sinon il y a certains patrons qui abusent toujours. On voit bien des stagiaires qui sont malheureux. Moi j'en ai récupéré un une année, un été qui était franchement exploité pendant deux semaines. Il était carrément exploité. On nous l'a renvoyé ici pour sauver la face* » (Mme CB, hôtellerie).

III- Les conceptions de l'expérience et ses enjeux

Analyser l'expérience comme une épreuve, caractériser ses dimensions et ses conditions, comme nous avons essayé de le faire sur la base des entretiens réalisés, n'a pas seulement des conséquences théoriques - mieux définir le concept d'expérience et sa « fonction de production ». Des implications pratiques sont également en jeu.

En premier lieu, l'implication des entreprises dans le processus d'apprentissage se trouve interrogée. Le discours des employeurs peut en effet paraître paradoxal. D'un côté, le rôle de l'entreprise est réaffirmé comme un élément essentiel de la production des qualités au travail ; de l'autre, il est nié lorsque la naturalisation de certaines de ces qualités est affirmée (GADREY, JANY-CATRICE, PERNOD-LEMATRE (2003). Si les qualités au travail sont considérées comme pouvant s'apprendre, l'expérience est de type expérience-acquisition et l'employeur est plus enclin d'endosser le rôle de formateur. Par contre si, de manière dite ou non dite, l'idée d'inné est privilégiée, alors la fonction majeure de l'expérience consiste à détecter des qualités (BELLIER, 1998). Et dès lors c'est au jeune qu'il incombe de faire la preuve qu'il est capable de surmonter les difficultés rencontrées, le rôle de l'entreprise passant au second plan. La figure de « l'apprenti autonome » décrite par DUBRION (2006) dans son étude portant sur les dispositifs d'évaluation des apprentis en serait l'archétype : les critères d'appréciation utilisés pour rendre compte de la qualité du travail réalisé par l'apprenti portent sur sa personnalité. Ils mettent en avant des comportements qui ne concernent pas tant ce que fait le jeune en termes de tâches à exécuter que ce qu'il est, à travers des notions comme l'implication, le sens des responsabilités, la gestion des priorités. Face aux contraintes et aux problèmes rencontrés, l'ouverture, l'adaptabilité, voire même l'équilibre personnel ou la résistance physique et psychologique sont des modalités qui permettent de caractériser la personnalité des apprentis. Or mettre l'accent sur la personnalité de l'individu, revient à minorer l'implication de l'entreprise dans le processus d'apprentissage du jeune, c'est-à-dire à évacuer l'importance de l'organisation comme élément participant de la compétence (COMBES, 2002 ; LICHTENBERGER, 2007) : l'organisation est simplement considérée comme une donnée à laquelle le jeune doit s'adapter. Ainsi, les croyances des employeurs quant au caractère « apprenable » ou non des qualités vont largement orienter leurs pratiques. Dit autrement, si les acteurs impliqués, ici les entreprises, ne considèrent pas que l'expérience est formatrice, c'est-à-dire que les qualités des personnes au travail s'apprennent, elles n'agiront pas pour en faire un moment

de formation, mais seulement un temps de révélation de qualités qu'elles considèrent être déjà là, en amont. Or une telle conception « naturaliste » ou « substantielle » entre en contradiction avec la logique même de l'apprentissage et de l'alternance.

Le rôle et la responsabilité de l'entreprise lorsqu'elle accueille des jeunes se trouvent également interrogés d'un second point de vue. L'entreprise doit en effet organiser l'activité de travail et fournir les ressources pour permettre aux jeunes de surmonter les épreuves rencontrées. Mais cet engagement ne se fait pas sans ambiguïté de la part des employeurs dans la mesure où ils ont tendance à sur-responsabiliser les jeunes dans la réussite de l'épreuve et par contre coup à se désengager en cas d'échec. Cette ambiguïté questionne fortement les modes de formation en alternance, où le rôle de l'entreprise dans le processus de formation n'est pas encore stabilisé du point de vue institutionnel (LÉNÉ, 2002).

En troisième lieu, la nature de l'expérience n'est pas indépendante de la question de sa reconnaissance. Considérer, comme le font certains employeurs, qu'il existe des qualités qui ne s'apprennent pas et que la période en entreprise est là pour les révéler, peut les amener à ne pas ou moins reconnaître en termes salariales ou de promotions professionnelles cette expérience et ces qualités, précisément parce qu'elles sont naturelles (COMBES, 2002). L'accent mis par les entreprises sur l'implication et la responsabilité du jeune renforce encore cette tendance. La reconnaissance de la composante acquisition de l'expérience laisse, quant à elle, plus de degré de liberté, mais comporte aussi plus de conflictualité. En témoigne, nous semble-t-il, les dénonciations, plusieurs fois rencontrées dans le discours des employeurs, des comportements d'apprentis qui estiment qu'avant la fin même de leur apprentissage, ils « connaissent le métier » et peuvent donc avoir des responsabilités et un salaire plus importants.

Un autre point de tension se dessine qui s'inscrit dans les prolongements des travaux de EYMARD-DUVERNAY et MARCHAL (1997, 2000) et MARCHAL (1999). Ces auteurs soulignent la dimension conventionnelle des qualités et leur dépendance à l'égard du travail d'interprétation des évaluateurs. Dans ce cadre, la croyance de certains employeurs qu'il existe une composante révélation de l'expérience, c'est-à-dire qu'une partie des qualités ne s'apprend pas, ne les amène-t-elle pas à surpondérer l'importance de l'expérience dans l'espoir de repérer ces qualités et ainsi d'exclure certains candidats ?

En dernier lieu, quand bien même l'entreprise accepte que la période passer en entreprise soit synonyme d'acquisition de savoir pour le jeune, il ne peut s'agir pour ce dernier de se permettre « d'apprendre pour apprendre ». Toute accumulation de connaissances, doit être tournée vers un objectif de retour immédiat pour l'entreprise en terme de productivité accrue du jeune. Le détour par l'acquisition, le développement d'une compétence est ainsi soumis à l'exigence d'une rentabilité renforcée. Si la période en entreprise est formateur, il l'est en ce seul sens étroit.

Conclusion

La littérature économique tend encore trop souvent à analyser le travail comme une suite d'opérations stabilisées, sur un mode industriel. Dans une telle perspective, l'expérience s'apparente à un phénomène de *learning-by-doing* résultant de la répétition des opérations effectuées. Il nous semble pourtant plus fructueux de penser le travail comme activité et donc de concevoir l'expérience comme épreuve. Mais adopter ce point de vue signifie que l'on ne peut plus résumer l'expérience à du temps passé dans un emploi particulier. Pour qu'il y ait expérience il faut qu'il y ait trouble et dépassement du trouble. L'expérience n'est donc pas seulement subie, elle mobilise et sollicite l'individu dans un processus de résolution de problème ; elle nécessite son engagement.

A l'analyse des entretiens, il ressort que pour les employeurs, le résultat de cette épreuve peut être assimilé soit à des connaissances, soit à un moyen de révéler des qualités innées. Dans le

premier cas, le caractère formateur de la période en entreprise nécessite des conditions auxquelles une attention particulière nous semble devoir être apportée. Dans le second cas, l'accent est mis, plus encore que dans le premier, sur la responsabilisation du jeune, ce qui tend à lui faire porter seul la responsabilité du résultat de l'épreuve ; tendance, qui au-delà du secteur tertiaire, semble caractériser ce qu'est de plus en plus le travail dans les organisations contemporaines.

Bibliographie

- ARROW K., 1973, « Higher Education as a filter », *Journal of Public Economics*, vol.2, n°3.
- BAILLY F., 2004, « Contenus de formation et activités de travail : les jugements des recruteurs », in CHATEL E., « *Capacités d'agir et formation scolaire. Une étude des baccalauréats professionnels et technologiques tertiaires* », Rapport final pour le Commissariat Général du Plan en Réponse à l'Appel d'Offre « L'évaluation du système d'éducation et de formation ».
- BAILLY F., 2007, « The role of employers' beliefs in the evaluation of educational output », *The Journal of Socio-Economics*. A paraître.
- BALSAN D., HANCHANE S., WERQUIN P., 1996, « Mobilité professionnelle initiale : éducation et expérience sur le marché du travail. Un modèle *Probit* à effet aléatoire », *Economie et Statistique*, n°299.
- BECKER G. S., 1964, *Human Capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, 2^e édition, New York, Columbia University Press.
- BEDUWE C., ESPINASSE J-M, TAHAR G., 2000, « Inexpérience professionnelle et accès des jeunes à l'emploi », *Note du LIRHE*, n°313, juin.
- BELLIER S., 1998, *Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*, Vuibert, Paris.
- BEWLEY T., 1995, « Depressed Labor Market as Explained by Participants », *American Economic Review*, Vol. 85.
- BEWLEY T., 2002, « Interviews as a valid empirical tool in economics », *The Journal of Socio-Economics*, 31.
- BLINDER A. S., 1990, « Learning by Asking Those Who Are Doing », *Eastern Economic Journal*, Vol. 16.
- BLINDER A. S., CHOI, D. H., 1990, « A Shred of Evidence on Theories of Wage Stickiness », *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 105, n° 4.
- BONNAL L., CLÉMENT D., MENDES S., 2005, « L'accès au premier emploi au cours des années 1990 : le cas des apprentis et des lycéens », *Economie et Statistique*, n°378-379.
- BONNAL L., FLEURY L., ROCHARD M-B., 1999, « L'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels : des emplois proches des formations suivies », *Economie et Statistique*, 323(3).
- CHATEL E., 2007, « Les débuts dans la vie professionnelle : une analyse inspirée de la philosophie de J. Dewey ». Communication au Colloque « Savoirs et expériences », Amiens, mars.
- CHISWICK B. R., 2003, « Jacob Mincer, Experience and the Distribution of Earnings ». *IZA Discussion paper* n° 847.
- COMBES M-C., 1996, *L'alternance : enjeux et débats*, DARES, La Documentation Française, Paris.
- COMBES M-C., 2002, « La compétence relationnelle : une question d'organisation », *Travail et Emploi*, n°92.
- DUBRION B., 2006, « Qu'est-ce qu'un « bon apprenti » du supérieur ? », *Formation-Emploi*, n°96.

- EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL, E., 1997, *Façons de recruter : le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié
- EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL E., 2000, « Qui calcule trop finit par déraisonner : les experts du marché du travail », *Sociologie du travail*, n°42.
- GADREY J., 2003, *Socio-économie des services*. La Découverte (coll. Repères).
- GADREY N., JANY-CATRICE F., PERNOD-LEMAÎTRE M., 2003, « Les enjeux de la qualification des employés. Conditions de travail et compétences des « non qualifiés » », *Rapport pour le Ministère de l'emploi et de la solidarité*, DARES.
- GRASSER B., 1996, « Organization and work situations: which sources for the learning process? », *Labour*, 10(1).
- GRASSER B., 2002, « Chapitre 6 : la place de l'expérience dans la performance productive : quelle grille d'analyse ? » in « *Expérience professionnelle et relations de service* ». Actes du séminaire Vieillesse et Travail.
- KILLINGSWORTH M. R., 1982, « Learning by doing and Investment in training: a synthesis of two "rival models of the life cycle » », *Review of Economic Studies*, n°49.
- LEMELIN C., 1998, *L'économiste et l'éducation*, Presse Universitaire du Québec.
- LÉNÉ A., 2002, *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*, Editions L'Harmattan, Paris.
- LICHTENBERGER Y., 2007, « Organisation, travail et compétence » in CAMPINOS-DUBERNET M., COMBES M-C., REDOR D., (Eds.). *Les mutations des industries et des services*, Octares, Toulouse.
- MARCHAL E., 1999, « Les compétences du recruteur dans l'exercice du jugement des candidats », *Travail et emploi*, n° 78.
- MINCER J., 1962, « On-the-job training: costs, returns, and some implications », *Journal of Political Economy*, vol LXX, n°2.
- MINCER J., 1958, « Investment in human capital and personal income distribution », *Journal of Political Economy*, vol.4.
- MOSS P., TILLY C., 1995, « Skills and Race in Hiring: Quantitative Findings from Face-to-Face Interviews », *Eastern Economic Journal*, vol. 21, n°3.
- PIORE M., 2004, « Qualitative Research : Does it fit In economics », *working paper*, M.I.T.
- ROSEN S., 1972, « Learning by experience as joint production », *Quarterly Journal of Economics*, Volume 86, Issue 3.
- SPENCE M., 1973, « Job Market Signaling », *Quarterly Journal of Economics*.
- STANKIEWICZ F., 2002, « Productivité ou « valorité » du salarié ? Contribution à l'analyse du travail », *Travail et emploi*, n°91.
- VERDIER E., 2001, « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? » *Formation-Emploi*, n°76, 11-34.
- VINCENS J., 2001, « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, vol.85.
- UGHETTO P., BESUCCO N., TALLARD M., DU TERTRE C., 2002, « La relation de service : Une tension vers un nouveau modèle de travail », *Revue de l'Ires*, n°39.