



HAL
open science

EXPERIENCE ET MOBILITE PROFESSIONNELLES : LE POINT DE VUE DES EMPLOYEURS

Christine Gangloff-Ziegler

► **To cite this version:**

Christine Gangloff-Ziegler. EXPERIENCE ET MOBILITE PROFESSIONNELLES : LE POINT DE VUE DES EMPLOYEURS. Constructivisme et éducation, Sep 2007, Genève, Suisse. pp.295-301. hal-00550658

HAL Id: hal-00550658

<https://hal.science/hal-00550658>

Submitted on 29 Dec 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

EXPERIENCE ET MOBILITE PROFESSIONNELLES : LE POINT DE VUE DES EMPLOYEURS

Christine GANGLOFF-ZIEGLER, Université de Haute-Alsace, France¹

Introduction

La mobilité professionnelle fait référence aux salariés qui ont quitté leur employeur (mobilité externe) ou ont quitté leur établissement sans changer d'employeur (mobilité interne)². En mars 2002, 13.6% des salariés actifs avaient quitté leur emploi par rapport à mars 2001³. A cela, se rajoute la mobilité interne liée à un changement de poste au sein du même établissement qui n'est pas mesurée à travers cet indice. Ainsi, la mobilité professionnelle représente la part essentielle des flux sur le marché du travail en France et elle concerne annuellement plus de 3 millions d'individus pour 721 000 nouveaux entrants issus de formation initiale (DEPP, 2007).

Or, « la mobilité professionnelle est, généralement, envisagée comme le parcours singulier d'un individu qui transpose dans un autre domaine des compétences acquises par ailleurs. » (CNRS, 2001). Les mises en situation, les résolutions de problème, la confrontation intersubjective des approches, caractéristiques de l'expérience professionnelle, conduisent à associer différents modes d'appropriation des savoirs en entreprise contribuant à la singularité de leur combinaison chez le sujet. Cette mobilité impose alors au candidat de se soumettre à l'examen de son expérience professionnelle comme indicateur des savoirs acquis. Cette évaluation intervient dans le cadre d'une procédure de sélection qui vise à interroger son employabilité et sa capacité à s'insérer dans un nouveau milieu de travail.

Mais, « derrière l'employabilité, la question posée est celle de la mise en mouvement des salariés tout au long de leur vie » (Gazier 2001) et de leur capacité à mobiliser leurs savoirs dans des contextes différents et avec de nouveaux outils qui les conduisent « à apprendre ou à réapprendre rapidement les conduites de travail, à revoir les logiques d'activité et les stratégies cognitives qui répondent aux exigences des nouveaux dispositifs de travail et à redéfinir les façons d'interagir avec l'environnement professionnel » (Thettiault et al., 2004). Le travail participe ainsi au processus de formation d'un salarié. Il a alors une dimension cognitive qui a été soulignée par les psychologues du travail (Leplat et Cuny, 1984).

A ce titre, l'expérience professionnelle devrait constituer un signal caractérisant la capacité du sujet à s'insérer sur le marché du travail et déterminant sa performance. Afin de vérifier si l'expérience d'un candidat est réellement un atout dans un processus de recrutement et, le cas échéant, à quel titre, une enquête qualitative a été menée en France. Fondée sur des entretiens semi-directifs, elle a été réalisée auprès de dix entreprises industrielles de plus de 500 salariés ayant un chiffre d'affaires de plus de 50 millions d'euros. Elle nous a permis d'analyser les pratiques de recrutement des responsables interviewés qui constituent un moment privilégié pour observer les représentations développées à propos des apports de l'expérience professionnelle.

Au préalable, nous rappellerons succinctement le cadre théorique définissant les liens entre les savoirs et l'expérience professionnelle pour le confronter ensuite avec le point de vue des employeurs.

Le contexte théorique : les interactions entre savoirs et expérience

L'expérience professionnelle et le savoir sont intimement liés et interagissent par un effet de va-et-vient perpétuel dans la mesure où l'expérience doit mobiliser des savoirs qu'elle participe ensuite à enrichir et à reconstruire.

Pour Piaget, l'expérience consiste à tirer le savoir de la réalité. Elle révèle l'assimilation d'une réalité professionnelle spécifique, que l'on peut espérer transférable et, dans une perspective constructiviste, une capacité à développer et restructurer ses savoirs grâce à l'interaction avec le milieu. Elle

¹ Maître de conférences en Sciences de l'Education, Université de Haute-Alsace, France

² Insee, Enquête emploi, 1991 à 2002

³ Idem

détermine la genèse des compétences dans la mesure où « pour accéder au statut de compétence, les connaissances auront dû être préalablement activées, transférées à la situation de travail et confrontées à sa singularité. » (Grimand, 1996). Mais, à la différence de la compétence, elle intègre les erreurs commises, les échecs, les savoirs obsolètes ou inutiles, les efforts réalisés pour s'adapter à l'évolution d'un milieu, la conscience de ses limites, révélant, au-delà du résultat, un processus d'apprentissage. L'expérience professionnelle est donc toujours unique. Cette construction intra subjective est cependant associée à un aspect inter subjectif (Vygotsky, 1985) puisque l'expérience se construit également dans le rapport aux autres.

Dès le début du vingtième siècle, Dewey (1938), a mis en lumière l'importance des interrelations entre les savoirs et l'expérience, même s'il se réfère à l'éducation formelle : il parle de « continuum expérimental ». Toute expérience dépend des expériences antérieures et prépare les suivantes. Elle participe ainsi au processus d'apprentissage à condition néanmoins qu'elle conduise à changer ses croyances, ses certitudes grâce aux conflits cognitifs qu'elle génère. En conséquence, l'expérience exprime des savoirs mais elle les transforme aussi par leur mise à l'épreuve (Colemann, 1976). Cette interaction a été également soulignée par Piaget (1970), apprendre conduit à modifier les représentations mentales de l'individu : connaître ne consiste pas à copier le réel mais à agir sur lui et à le transformer. Plus largement, « apprendre, c'est changer ses croyances, ses attitudes, ses routines et ses comportements par la transformation de l'expérience » (Morin, 1998).

Ainsi, si l'expérience renvoie traditionnellement à l'action et les savoirs à la cognition, en réalité l'action et la cognition sont indissolublement liées dans toute activité (Malglaive, 1990). Mais, elles le sont dans des proportions différentes selon que l'action est dirigée par les routines ou qu'elle suppose de trouver de nouvelles réponses pour faire face à des événements (Zarifian, 1999).

En effet, « on constate, quand on observe le travail, que l'on peut savoir-faire sans comprendre ce que l'on fait » (Pastré, 2001) faisant ainsi référence à l'action matérielle sans conceptualisation où il n'y a pas de prise de conscience (Piaget, 1974) des connaissances impliquées dans la réalisation de l'activité. Mais, à un niveau supérieur, le sujet peut la conceptualiser grâce à une prise de conscience, puis au-delà encore, il peut passer au stade de l'abstraction réfléchie qui est à la base de l'apprentissage (Piaget, 1974). « Cela signifie que l'expérience ne se construit pas seulement par l'exercice de l'activité, mais également par la capacité du sujet à revenir sur son action pour l'analyser et pour la reconstruire à un autre niveau » (Samurçay, Pastré, 1998) dans une posture réflexive.

En conséquence, l'expérience professionnelle n'est source d'apprentissage qu'à la condition de favoriser cette prise de conscience. Le travail a, en conséquence, une dimension cognitive variable qui influence nécessairement l'employabilité des salariés.

Afin de vérifier cette influence et de préciser les représentations que les employeurs développent à propos de l'expérience, nous avons analysé leur discours à travers l'enquête menée.

La signification de l'expérience dans les représentations des employeurs

Cette analyse suppose d'abord d'identifier les modalités de prise en compte de l'expérience professionnelle, dans la décision de recrutement, avant d'en analyser les justifications.

L'expérience est définie par les employeurs interrogés comme le résultat de la mise en œuvre des connaissances permettant de développer des compétences dans un milieu de travail. Elle est conçue comme le produit de la confrontation et de l'adaptation des connaissances à la réalité. Prise dans un sens général, elle fait aussi référence à une durée et donc à une certaine ancienneté dans une ou plusieurs entreprises, à l'origine de savoirs spécifiques contextualisés. Mais la durée doit être associée à la diversité et à la densité des activités (Samurçay, Pastré, 1998) pour que l'expérience soit susceptible d'enrichir le capital humain (Becker, 1964).

D'une manière générale, l'expérience professionnelle réduit le temps d'adaptation au poste et diminue le temps de formation, limitant ainsi les coûts y afférents mais elle induit un coût supplémentaire en termes de salaire. Dans le propos des employeurs interviewés, l'expérience est systématiquement positionnée par rapport au diplôme qui apparaît comme l'élément de référence principal et elle peut impacter positivement ou négativement leur décision de recrutement.

Ainsi, concernant les aspects positifs, trois niveaux de prise en compte de l'expérience peuvent être distingués : il peut s'agir d'un complément, d'un substitut ou encore d'un élément différenciateur par rapport au diplôme.

Comme complément d'abord, elle peut révéler des compétences à la place du diplôme lorsqu'il n'y a pas de candidat répondant aux exigences initiales de diplômés.

Comme substitut ensuite, elle peut désigner des compétences au-delà d'un diplôme soit pour le compléter utilement dans le but de recruter un ouvrier, par exemple, soit pour compenser l'ancienneté d'un diplôme parce qu'avec l'âge, l'expérience devient plus révélatrice que le diplôme.

Comme élément différenciateur enfin, elle peut établir la valeur ajoutée du salarié. La demande d'expérience est d'autant plus forte que les missions confiées sont complexes. La présomption de savoirs découlant d'un diplôme n'est plus suffisante, il faut encore prouver qu'ils ont été mis en œuvre et qu'ils ont été efficaces.

L'expérience permet, selon les responsables interrogés, de vérifier l'opérationnalité des savoirs ou plus largement de l'intelligence, celle-ci pouvant « être identifiée à l'aptitude à reconnaître et à comprendre les éléments d'une situation ou d'un problème, en les comparant aux expériences passées, pour s'y adapter et les maîtriser » (Guelfi et al., 1987).

Concernant les aspects négatifs, l'expérience peut aussi apparaître comme réductrice par rapport au diplôme. En effet, d'après les recruteurs, la contextualisation des savoirs restreint leur transférabilité. Et, dans des postes routiniers où toute initiative du sujet est proscrite, l'expérience est réputée cristalliser les savoirs, limitant fortement la capacité d'adaptation du candidat. Elle développe enfin une culture qui n'est pas toujours jugée transférable et les salariés peuvent, aux dires des responsables interviewés, être « pervertis » par les imperfections de l'organisation précédente.

Ainsi, la pertinence de l'expérience est appréciée par rapport (1) au domaine dans lequel cette expérience a été réalisée, en recherchant une identité de tâches ou de missions, (2) au type d'organisation en s'intéressant à une identité de méthodes et (3) aux entreprises précédentes pour trouver une identité de culture. L'expérience doit être signifiante d'une compétence spécifique mais également d'une culture en adéquation avec la leur.

Néanmoins, une expérience différente peut parfois constituer un apport pour l'entreprise dans une perspective « benchmarking », pour aider l'entreprise à réagir face à une évolution nécessaire des méthodes et de la culture, selon l'un de nos interlocuteurs passé de l'automobile à la chimie. L'expérience est utilisée alors pour favoriser le changement qui pourrait être difficile à mettre en œuvre par une personne « de la famille ».

En conséquence, il apparaît dans les propos des responsables rencontrés, que l'expérience est essentiellement analysée par rapport au « lieu » au sens large où elle s'est déroulée, permettant de présumer l'existence d'un contenu, et non comme un processus d'apprentissage. Et, plusieurs d'entre eux ont souligné le risque lié à l'absence de mobilité d'un salarié, facteur de cristallisation des savoirs et des comportements et subséquemment d'inemployabilité.

Néanmoins, certains responsables soulignent l'existence de deux types d'expérience; il s'agit de l'expérience routinière ou formatrice qui, respectivement peut se révéler facteur d'appauvrissement ou d'enrichissement. Ils en précisent l'origine : « *Lorsqu'on fait toujours la même chose, il y a un avantage considérable, l'expérience, mais un défaut majeur à savoir que la tête n'est plus sollicitée. L'intelligence de la personne est sollicitée par la réalité du travail. Si la personne est toujours sur le même type de poste, elle s'encroûte. Par exemple, il y a un expert en électronique analogique de 55 ans dont le métier disparaît.* »

Ce type de réflexion est habituellement lié à la nécessité de reclasser certains salariés anciennement affectés à des postes routiniers. En effet, l'entreprise n'est pas organisée comme un système de formation mais comme une entité économique destinée à réaliser des profits, c'est-à-dire tournée vers l'efficacité économique. Le salarié est formé à une situation de travail et les acquis peuvent être limités, non durables et non transférables. La performance de l'organisation est plus importante que l'employabilité du salarié : « *La personne de 40/45 ans, qui a son Certificat d'Etudes Primaires (le CEP supprimé en 1989), qui était toujours opérateur, toujours au même poste, peut satisfaire tout le monde : l'agent de maîtrise, content du travail réalisé, le salarié qui connaît parfaitement son poste et qui ne veut surtout pas changer. Les deux freinent l'évolution.* »

Mais, dans le cadre de nos entretiens, le salarié n'apparaît pas comme le seul responsable : « *Le système est assez subtil dans la mesure où on se rend compte que certaines compétences ne sont pas mises en œuvre parce que la maîtrise ne le permet pas. Elle est soumise aux contraintes de la production (rapidité, fiabilité) et elle choisit prioritairement le salarié qui maîtrise les compétences d'une manière pertinente. Il ne choisit pas un salarié qui doit acquérir ces compétences pour le mettre en situation d'apprentissage.* »

Pour que l'expérience professionnelle soit formatrice, « *il faut faire bouger les salariés régulièrement, progressivement sans attendre qu'ils soient trop âgés pour changer leur environnement technique et relationnel. Ils doivent s'adapter, se remettre en cause, apprendre à gérer de nouvelles difficultés, et*

cela développe leur employabilité. (...) Il faut mettre l'autre en situation de devoir s'adapter et donc de devoir apprendre. » Un autre recruteur précise cette exigence: « Le fait de déplacer un salarié le déstabilise. Au début, il ne comprend pas et il doit s'adapter et ensuite il faut construire et mettre en place des repères. A un certain niveau de compétences, l'évolution et la progression sont minimes. Un nouveau changement oblige à nouveau à cette adaptation. (...). Le fait de rester toujours au même endroit peut entraîner un certain appauvrissement même psychologique. »

L'un des responsables insiste sur les résistances psychologiques au changement: « *Il faut accepter un travail de deuil et accompagner le changement en aidant le salarié. Il faut le temps des pleurs, des doutes, des oppositions même si les managers n'aiment pas ça. Le changement est une démarche et il faut la laisser se dérouler. »*

Conclusion

Les employeurs rencontrés insistent sur la nécessité d'organiser une mobilité en interne, renvoyant toujours à l'idée de « lieu » dans lequel se déroule l'expérience. Cette focalisation sur la question de la localisation masque la faiblesse de la réflexion sur le processus d'apprentissage par l'expérience. Or, « il n'est absolument pas identique de cadrer une situation professionnelle et de la contrôler, comme expression, en son sein, de l'initiative de sujets d'une part, et d'organiser un travail prescrit, objectif, rationalisé sous forme de tâches, liées à des postes, et faisant appel à des requis de capacités d'autre part. » (Zarifian, 2004).

Cette analyse est confirmée par le fait que les configurations mécanistes au sens de Mintzberg (2004) font état de plus de difficultés pour organiser la mobilité professionnelle de leurs salariés que les organisations professionnelles parce que les premières favorisent peu le développement de nouvelles compétences au travail. Le mouvement y est prescrit et l'initiative proscrite. Pour les secondes, le professionnalisme des salariés est nécessaire pour la bonne exécution des missions confiées. Ils doivent réagir et prendre, souvent seuls, des initiatives.

In fine, nous constatons que le travail prescrit limite fortement ou rend inutile l'activité de « régulation métacognitive » (Allal, Saada-Robert, 1992) qui conduit un sujet à évaluer, adapter ou faire évoluer son action pour atteindre le résultat. Le fait de déplacer un salarié d'un travail prescrit à un autre réduit les barrières psychologiques au changement mais ne met aucunement en œuvre la réflexivité qui est le fondement de l'apprentissage. Ce type d'expérience réduit à terme l'employabilité du sujet par la « cristallisation des savoirs » à laquelle les employeurs font référence.

Mais, même lorsque le contenu du travail permet cette réflexivité, elle ne se met pas toujours en place spontanément et nécessite un processus « socialement médiatisé » (Vigotsky, 1985) Pour favoriser les régulations métacognitives, à la base des apprentissages, il est nécessaire de prévoir un accompagnement des salariés, qui pourrait s'inspirer du modèle déjà présent dans les procédures de Validation des Acquis de l'Expérience.

Cela supposera parallèlement d'analyser le travail, dans sa dimension formatrice chez les adultes, pour favoriser la mobilité professionnelle tout en apportant un nouvel éclairage dans le domaine de la didactique professionnelle.

Bibliographie

- Allal L., Saada-Robert M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulation en situations scolaires, *Archives de Psychologie* 60, 265-296
- Becker G. (1964). *Human capital, A Theoretical and Empirical Analysis with Special reference to Education*, Chicago: University of Chicago Press
- CNRS (2001). « Les aires de mobilité professionnelle : un outil d'accompagnement des projets d'évolution professionnelle », *Les cahiers de l'observatoire des métiers*, www.sg.cnrs.fr/drh/publi/documents/divers/airemobilit1101.pdf
- Coleman, J.S. (1976). Differences between experiential and classroom learning. In Keeton M. (dir.), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment*, 49-61. San Francisco : Jossey-Bass
- DEPP (2007). *Repères et références statistiques 2007*, Paris : DEPP
- Dewey J. (1938). *Expérience et éducation*, Paris : Armand Colin
- Gazier B. (2001). Regard sur les deuxièmes Entretiens de l'emploi, Observatoire de l'ANPE, *Les Cahiers*, 197-202

- Grimand A. (1996), *Perspectives ouvertes par la notion de gestion des compétences en GRH*, 7e congrès de l'AGRH, Paris
- Guelfi J.D., Boyer P., Consoli S., Olivier-Martin R., (1987). *Psychiatrie*, Paris : PUF, coll. Fondamental.
- Leplat J. et Cuny X., *Introduction à la psychologie du travail*, Paris : PUF, coll. Le psychologue, 1984
- Malglaive G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF, coll. Education et Formation
- Mintzberg H., (2004). *Le management, Voyage au centre des organisations*, Paris : Editions d'Organisation
- Morin E.M. (1998). *Psychologies au travail*, Montréal : Gaëtan Morin
- Pastré P., (2001). Travail et compétences : un point de vue de didacticien, in Leplat J., de Montmollin M. *Les compétences en ergonomie. Textes choisis*. Toulouse : Editions Octarès, 147-160
- Piaget J. (1970). *L'épistémologie génétique*, Paris: PUF
- Piaget J., (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF
- Samurçay R., Pastré P. (1998). L'ergonomie et la Didactique: L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle, *Deuxièmes journées Recherche et ergonomie*, Toulouse, <http://www.ergonomie-self.org/rechergo98/html/samurcay.html>
- Thettiault P.Y., Rhéaume J., Streit U.(2004). Identité de métier en péril chez les machinistes suite à des transformations organisationnelles et technologiques, *Le travail humain*, Volume 67, 4/2004, 33-357
- Vygotsky L., (1985), *Pensée et Langage*, Paris : Editions sociales
- Zarifian P., (1999). *Objectif compétence pour une nouvelle logique*, Paris : Editions Liaisons
- Zarifian P., (2004). *Le modèle de la compétence, Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris : Editions Liaisons