

La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle

Lise Demailly

Volume 27, numéro 3, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/009963ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/009963ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Demailly, L. (2001). La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 523–542.
<https://doi.org/10.7202/009963ar>

Résumé de l'article

Cet article explore les formes et les enjeux des modalités sociales de construction, de transmission et de reconnaissance de l'expérience professionnelle. L'étude, qui se déroule en deux parties, cerne d'abord un certain nombre de configurations typiques de traitement social de l'expérience, puis elle aborde les évolutions actuelles de l'expérience professionnelle à travers les efforts de rationalisation dans les formations professionnelles, à travers le jeu des acteurs autour de la formalisation des savoirs d'expérience, de sorte que les nouveaux managements sont amenés à inscrire la valorisation de l'expérience dans l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines.

La rationalisation du traitement social de l'expérience professionnelle

Lise Demailly
Professeure

Université de Lille I

Résumé – Cet article explore les formes et les enjeux des modalités sociales de construction, de transmission et de reconnaissance de l'expérience professionnelle. L'étude, qui se déroule en deux parties, cerne d'abord un certain nombre de configurations typiques de traitement social de l'expérience, puis elle aborde les évolutions actuelles de l'expérience professionnelle à travers les efforts de rationalisation dans les formations professionnelles, à travers le jeu des acteurs autour de la formalisation des savoirs d'expérience, de sorte que les nouveaux managements sont amenés à inscrire la valorisation de l'expérience dans l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines.

Introduction

Les modalités de construction, de transmission et de reconnaissance de l'expérience professionnelle¹ sont aujourd'hui l'objet de nombreuses questions pratiques qui intéressent les lieux de formation et de production. Les organismes de formation, surtout s'ils travaillent sur un marché concurrentiel, cherchent à répondre aux critiques des employeurs et des formés concernant les contenus de formation, à trouver des solutions à la traditionnelle aporie: comment apprendre à quelqu'un à forger sans qu'il soit forgeron. Des entreprises disent se préoccuper d'aider les membres de leur personnel à construire et à valoriser leur expérience. Elles se posent aussi des questions quant à une gestion efficace des savoirs d'expérience au regard des collectifs de travail: comment faire pour que l'expérience se transmette, se conserve, se capitalise, circule? Elles inventent dans ce dessein des modalités organisationnelles diverses et contradictoires.

Nos premiers constats relatifs à ce champ de questions sont que l'expérience n'a pas le même statut dans les différents groupes professionnels et que le traitement

social de l'expérience, qui pose des problèmes pratiques aux individus, aux lieux de formation et aux organisations de production, connaît des évolutions historiques. Nous avons appelé traitement social de l'expérience professionnelle les modalités sociales (et éventuellement institutionnelles) de construction, de transmission et de reconnaissance de l'expérience professionnelle. Nous avons ici pour projet d'en explorer les formes et les enjeux. L'intérêt sociologique d'une telle exploration nous paraît être de permettre un regard nouveau sur certaines modalités de construction des identités professionnelles collectives et des organisations du travail.

Notre hypothèse de base est celle d'une transformation globale du traitement social de l'expérience. Cette évolution est visible dans les façons de travailler des institutions et des organismes de formation, mais aussi dans ce que le langage managérial appellerait la gestion des ressources humaines ou des savoirs dans les entreprises.

Pour tenter de cerner ces évolutions, il nous a paru d'abord nécessaire d'identifier un certain nombre de configurations typiques de traitement social de l'expérience. La deuxième partie de ce texte présentera ensuite nos observations et notre thèse sur la déstabilisation et le brouillage de ces anciennes configurations. Pour cela, nous avons mobilisé des recherches empiriques originales et réutilisé des travaux d'autres chercheurs sur divers groupes professionnels ainsi que nos observations sur l'enseignement et sur la formation continue des salariés². Nous défendons la thèse de l'existence d'un mouvement de rationalisation du traitement social de l'expérience, qui semble avoir des conséquences contradictoires sur les groupes professionnels, notamment par l'impact du mouvement de formalisation des savoirs d'expérience.

Les traitements traditionnels de l'expérience

Avant de décrire différents traitements sociaux de l'expérience, il importe pour la clarté du propos de définir l'expérience professionnelle. Notre définition est proche de celle de Dubet (1994) sur l'expérience sociale. Nous disons que, pour un individu ou un groupe professionnel donné, c'est un ensemble de manières d'être, de penser et de faire qu'il s'approprie dans le cours même de son travail. Il s'agit de propriétés sociales qui ont été construites dans le feu de l'action, dans l'épreuve des événements de la vie professionnelle (et en partie extraprofessionnelle, car on sait qu'il est difficile de séparer le temps de travail et le temps hors travail). L'expérience est indissolublement émotive et cognitive: déceptions, plaisirs, souffrances, flair, savoir-faire organisationnels et méthodologiques, qualités comportementales, bouleversements éthiques, changements normatifs, apprentissages esthétiques, savoirs sur les objets à transformer, sur les méthodes, sur les contextes d'action, etc.). C'est en ce premier sens qu'on peut décrire l'expérience professionnelle comme un construit social³.

Elle l'est en un deuxième sens. L'expérience professionnelle garde rarement la forme de pensées secrètes, d'intuitions intimes ou de gestes spontanés. Elle s'offre au regard d'autrui, à son imitation, parfois de manière démonstrative: les douaniers expérimentés qui éblouissent le débutant par leur flair (Jacob, 1995), les provocations des infirmières qui testent la résistance de la jeune stagiaire (Dembinski, 1999). L'expérience se discute et s'explique, se réfléchit, elle est l'objet d'interactions dans lesquelles elle se construit et prend forme, s'amarre éventuellement aux fictions et aux mythes propres au groupe professionnel ou à ses routines. Elle peut, pour une part, être «transmise», c'est-à-dire en fait reconstruite – la transmission au sens strict du terme étant impossible –, au sein d'organisations formellement dédiées à cette transmission, qui créent des espaces, des lieux, des occasions pour ce faire.

Les institutions de formation et les organisations de production ou de service prennent acte de sa dimension de construit social et entreprennent de gérer le processus, de l'organiser, de l'influencer, de transformer l'expérience, bref de la traiter. Un des processus de transformation visé est souvent la mise en valeur de ses dimensions cognitives et généralisables. Quand l'explicitation de l'expérience est menée le plus loin possible comme dans bon nombre de «démarches qualité» ou de «certification», l'expérience perd son statut de trace événementielle et se transforme en savoirs procéduraux, méthodologiques ou théoriques, ou en normes et en règles. L'expérience est donc un «entre-deux», et le produit d'une genèse ininterrompue dans le flux des événements de la vie professionnelle.

C'est encore pour une troisième série de raisons que l'expérience professionnelle doit être considérée comme un construit social, qui concernent sa valorisation, sa reconnaissance. L'expérience acquise s'inscrit dans des «compétences», dans l'échange social autour du travail, dans le rapport salarial. Tout ne «compte» donc pas pour de l'expérience dans la vie professionnelle. Dans certains métiers par exemple, certains savoirs d'expérience restent méconnus, invisibles, voire méprisés comme nous le verrons. Un des exemples typiques en était, jusqu'à une date récente, les savoirs de la gestion des groupes-classes dans le métier d'enseignant. Ce qui peut «compter comme» expérience est dépendant de la construction sociale des problèmes à résoudre, des formes légitimes de leur résolution et des modes de reconnaissance des qualités des individus et des groupes, au croisement desquels se définit la compétence requise⁴. Un élément majeur du traitement social de l'expérience est son mode de valorisation: est-ce important ou non d'en avoir et de la «capitaliser», est-ce ou non pris en compte dans l'accès à l'emploi, dans le déroulement de la carrière?

En fonction de ces différentes dimensions, nous avons cherché à identifier différents traitements sociaux de l'expérience, avec le risque de caricature que comporte une approche idéal-typique, mais aussi l'intelligibilité qu'elle fournit quant à la proximité ou la distance qui réunit ou sépare différentes identités collectives, différentes formes de socialisation professionnelle.

Nous laisserons de côté le compagnonnage, mode tout à fait typique, mais maintenant marginal de traitement social de l'expérience, préfordien. Nous proposons de considérer que le traitement social (construction, transmission, valorisation) de l'expérience peut se penser selon trois grands types.

La juxtaposition théorie/expérience et le rôle des pairs

Dans une première forme de traitement de l'expérience, le clivage entre la théorie (le scolaire, le formel, l'école, le livresque, les principes, etc.) et l'expérience (la pratique, la compétence, le concret) est central dans les représentations que les individus ou les employeurs ont de leurs savoirs professionnels et dans les luttes que les sous-groupes mènent pour la reconnaissance de leurs différents types de savoirs.

Le modèle pourrait se caractériser ainsi, concernant la construction de l'expérience au sein des formations initiales: d'un côté des institutions de formation initiale déploient des cursus scolaires; de l'autre, des moments et des lieux spécifiques sont institués pour une transmission hiérarchique et collective des savoirs d'expérience, transmission assez informelle dans son déroulement (peu de procédures, peu de régulation, peu de prescriptions quant aux contenus de la transmission, peu de contrôle).

En fait, plusieurs variations existent de ce modèle. Le moment de transmission de l'expérience peut être organisé par l'école elle-même. Ou il se peut que la transmission de l'expérience soit organisée par une autre institution que l'école: c'est le cas du travail agricole (Jacques, 1996) pour lequel c'est le rôle de la famille. Elle peut aussi être gérée par l'organisation productive ou de service, dans le cadre du travail ordinaire: c'est le cas de la Douane qui organise systématiquement des «triplettes» dans les services de surveillance, mixant systématiquement deux douaniers expérimentés et un débutant (Jacob, 1995).

Ce mode de traitement social de l'expérience se caractérise de plusieurs façons:

- une structuration durable des savoirs sur la base du clivage entre le scolaire et l'expérience;
- une forte et consensuelle valorisation de l'expérience. L'école est considérée par tous comme un moment obligé de la formation, mais tout le monde, expérimentés et débutants, s'accorde pour dire que ce n'est pas là qu'on apprend le métier;
- l'existence d'un cadre institué et socialement reconnu pour la transmission (organisation des moments de stage, désignation institutionnelle de tuteurs, de personnes-ressources, reconnaissance explicite des lieux de socialisation, etc.);
- le faible contrôle exercé sur la réalité concrète de la transmission (le travail des «tuteurs» semble aller de soi);

- l'existence d'un statut symbolique de débutant, d'apprenti, de novice, de jeune, possédant une spécificité reconnue et une certaine valeur;
- parallèlement, la reconnaissance du statut d'expérimenté: la richesse et la variété de l'expérience compte dans la carrière et le statut symbolique.

Quels espaces occupationnels sont concernés par ce mode de traitement de l'expérience? Le travail ouvrier qualifié, de tous temps, s'est référé à l'apprentissage sur le tas et à la transmission par les pairs en situation de travail, dans des cadres formels parfois sophistiqués dont l'organisation a historiquement varié (Sewell, 1983; Delbos et Jorion, 1984). C'est aussi le cas de la plupart des métiers relationnels (mis à part celui d'enseignant), tels les métiers traditionnels du travail social, de l'ordre public, des soins: ce sont là les exigences de contextualisation des savoirs professionnels qui légitiment la place de l'expérience. La compétence est toujours au moins autant clinique que technique, basée plus sur des savoirs du singulier (telle personne, tel groupe, tel espace local) que sur des savoirs du général (les règles). La contextualisation est territoriale (connaître des lieux, des configurations d'acteurs) ou clinique (connaître des groupes, des personnes singulières, etc.). C'est enfin le cas des métiers de l'ordre public: en douane, les savoirs procéduraux sont inutiles sans une compétence acquise sur le terrain, sans la connaissance précise des trafics locaux, sans le flair. En revanche, les enseignants du secondaire n'appartenaient pas à ce type: jusqu'à une date récente, il n'existait aucun statut de débutant et dans le discours officiel, l'idée même d'expérience était écrasée par celle de dons innés pour enseigner.

La construction solitaire de l'expérience

Nous caractériserons ce type de traitement par une place importante de l'expérience dans la réussite du geste professionnel, mais une transmission des savoirs d'expérience très peu organisée.

Un premier sous-type pourrait être illustré par le métier de surveillant de prison décrit par Benguigui, Chauvenet et Orlic (1993). L'expérience trouve ici une place centrale car le métier relève moins d'une compétence technique que d'un savoir-faire en acte qui ne peut s'acquérir que sur le tas. Ces savoirs d'expérience demeurent fortement personnalisés, chaque surveillant «travaillant à sa manière». À ce sujet, Kauffman (1988) constatait l'existence dans les prisons américaines (et aussi en France concluent les auteurs) d'un phénomène «d'ignorance multiple», puisque chaque surveillant de prison est persuadé d'être plus habile que ses collègues vis-à-vis des détenus. L'absence de partage, de coconstruction de l'expérience, n'empêche d'ailleurs pas une convergence de fait dans la pratique professionnelle, liée aux contraintes même de la situation de travail⁵. Nous pensons également aux postes d'employés de la catégorie C dans l'administration publique: chacun doit se débrouiller pour apprendre les ficelles du métier et ne bénéficie de l'aide des pairs que dans le cadre d'échanges stratégiques circonscrits (Demailly, 1992). Là aussi, souvent,

malgré la faiblesse de l'entraide et du partage de l'expérience, les mêmes solutions pratiques sont réinventées sur le tas, tant sont grandes les contraintes de situation.

On pourrait retrouver la construction solitaire de l'expérience dans des métiers où les contraintes stratégiques empêchent son partage. Nous pourrions évoquer le métier de brocanteur ou le petit commerce, ou celui de céramiste⁶. Dans ce dernier, l'expérience acquise a une grande importance pour la réussite des actes professionnels à cause des aléas qui caractérisent les comportements de la matière première (lors de la cuisson, de l'émaillage, de l'ouverture du four, etc.) et chaque céramiste est amené ainsi à se construire ses savoirs propres d'expérience dans l'exercice du métier. Les compétences sont fortement personnalisées, comme dans tous les champs semi-artistiques, pour des raisons à la fois matérielles (l'isolement au quotidien) et stratégiques (la concurrence interindividuelle au sein même du groupe).

Enfin, la construction solitaire est le mode habituel de traitement social de l'expérience pour certaines parties de tout travail. Il s'agit de tâches qu'on pourrait qualifier de « sales », d'« impures » pour reprendre les termes des sociologues interactionnistes (Hughes, 1997). En ce qui concerne le travail infirmier, pensons à l'expérience de la souffrance de l'agonisant : dans la plupart des services hospitaliers, cette expérience ne se parle pas, l'infirmière est confrontée de manière solitaire à sa propre angoisse. Pendant longtemps, de même, les recettes d'enseignants pour contenir la violence en classe ou le chahut ont été des secrets non partagés.

La domination des savoirs académiques

Un troisième type de traitement social de l'expérience se caractérise par un conflit permanent et profond, pas simplement un clivage, au sein des institutions de formation comme au sein des associations professionnelles, entre les partisans de la transmission de l'expérience sur le tas et ceux de la transmission formelle de savoirs formalisés. On trouve là des métiers impliquant des études supérieures longues, où la tension identitaire entre statut et métier est habituelle. Les exemples de ce traitement de l'expérience sont le métier d'ingénieur et d'enseignant des lycées et collèges.

Le conflit, dans lequel les positions académiques sont dominantes, se traduit par une dévalorisation ambivalente des savoirs d'expérience comme art ou comme don, marginalisés dans la représentation des savoirs professionnels par le poids dominant et légitime des sciences, de technique ou de disciplines.

L'expérience joue là un rôle majeur dans l'exercice du métier, mais en même temps, on observe alors une très faible organisation collective de la transmission de l'expérience aussi bien dans la formation initiale que dans l'exercice quotidien du travail et, corrélativement, la non-existence d'un vrai statut symbolique et pra-

tique de débutant. Le débutant est livré à lui-même, il est censé savoir son métier, comme s'il était, dès l'obtention du titre, intégralement socialisé.

De même, la formation traditionnelle des ingénieurs en France, notamment des ingénieurs de conception, privilégie les savoirs scolaires (mathématiques, physique), savoirs qui sont un moyen de sélection et de reconnaissance sociales (Bourdieu, 1989). Cette source de prestige a rendu difficile toute tentative de formation des ingénieurs à partir des savoirs d'expérience, mais aussi à partir des besoins industriels, les processus de légitimation sociale prenant le pas sur la valorisation des savoirs pratiques.

D'autres métiers près de ces univers pourraient se rattacher à ce type. Le montre ce récit d'une entrée dans le corps des inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR).

À l'époque, c'était par cooptation [...] C'était l'inspecteur général qui m'a convoqué en gros, pour me dire: «Voilà, on voudrait bien que vous deveniez inspecteur.» La formation il y a 15 ans, c'est, alors, pour devenir inspecteur, ce n'était pas trop difficile à partir du moment où on avait été pressenti, on avait un entretien avec le recteur de l'académie où on était, un entretien avec un IPR, et avec une ou deux autres personnes de ce niveau, ça se passait assez vite; et au point de vue formation, il y avait dans l'année, il devait y avoir deux ou trois jours, je ne sais pas pour quelle raison d'ailleurs on a eu qu'une journée, donc c'était à peu près rien. Alors, c'était assez. Ça s'est passé au moment de juillet. J'ai pris mes fonctions dans mon lycée, et puis le 8 septembre, on m'a dit: «Maintenant vous êtes IPR». Le 7 septembre, j'étais professeur, le 8 septembre j'étais IPR ⁷.

Les évolutions actuelles

Nous avons ainsi identifié trois grandes formes traditionnelles de traitement de l'expérience professionnelle, auxquelles on peut rattacher de manière dominante certains métiers ou certaines tâches, sans qu'il s'agisse de formes exclusives. Il s'agit maintenant de repérer la rationalisation en cours, le passage à un traitement méthodique de l'expérience. Notre propos n'est pas là normatif: notre point de vue dans ce texte n'est pas de préconiser cette rationalisation, mais de l'observer à l'œuvre.

Elle brouille et dévalorise les trois modes traditionnels de traitement de l'expérience que nous avons identifiés. Par rapport à la première forme, la rationalisation bouscule la traditionnelle coupure entre savoirs théoriques (scolaires) et expérience, par la recherche de modalités plus performantes de formation initiale ou continue, d'une articulation expérience/théorie et d'une gestion méthodique de la construction-transmission de l'expérience, aussi bien dans les lieux de formation que dans les lieux de l'exercice des métiers. Par rapport à la deuxième, dans les métiers où n'existait pas d'échange collectif sur le travail entre membres du groupe professionnel, cette rationalisation favorise la légitimité d'une parole sur l'expérience. Enfin, par rapport

à la troisième, dans les configurations où les savoirs d'expérience étaient symboliquement dévalorisés par rapport aux savoirs académiques, la domination de ceux-ci est déstabilisée sans être vraiment entamée, il arrive qu'elle se reconstitue sous d'autres formes. Bref, un nouveau modèle où l'expérience est intégrée dans l'ensemble des savoirs tend à émerger.

Par ailleurs, l'exigence de formalisation de l'expérience dans les pratiques même de travail n'est pas sans effet sur la recomposition des groupes professionnels. Et ce n'est pas là le moindre enjeu social, la valorisation de l'expérience a des effets sur l'accès à l'emploi. Nous exposons ces trois dimensions des transformations en cours.

L'émergence d'un nouveau modèle: les efforts de rationalisation méthodologique dans les formations professionnelles

Les représentations concernant les apprentissages professionnels se transforment aussi bien chez les employeurs que dans les organismes de formation et du côté des formés, jeunes, étudiants ou adultes. Cette évolution culturelle fait ressentir comme archaïque la simple juxtaposition de la théorie et de l'expérience, dans les formations qui, traditionnellement, abandonnaient au sujet apprenant le soin d'assurer personnellement la synthèse des savoirs hétéroclites qui lui étaient dispensés. Les maîtres mots de la formation deviennent alors: alternance, continuité, articulation des savoirs, cohérence. L'institution de formation doit proposer et encadrer la synthèse des savoirs.

Le développement des formations à mémoire professionnelle et des formes innovantes de formation continue (formation en cours de travail, sur le lieu de travail) s'inscrit dans ce type de démarche. Les métiers souvent concernés par cette évolution sont ceux de techniciens et de techniciens supérieurs de l'industrie ou des services.

Dans ces filières, souvent, voire systématiquement, pour les métiers de service (soins, travail social, métiers de la communication et du marketing), l'apprenant doit, pour faire la preuve de ses acquis, rédiger un mémoire, ce qui revient à reconnaître l'importance de la pratique, de son expérience vécue, de la réflexion sur la pratique personnelle comme constructrice de la professionnalité. Les lieux d'exercice professionnel et de formation sont entrelacés et les transformations sont supposées toucher tous les acteurs concernés. Par exemple, les personnes exerçant la fonction de tuteur sont formées indirectement au cours du suivi des stagiaires, de façon plus ou moins délibérée. Les formations continues des adultes mettent l'accent sur les représentations que les individus mobilisent au quotidien et dont il faut tenir compte pour favoriser de nouveaux modèles de comportement; ces formations visent directement l'action. L'apparition du terme «formation-action» est significative de cette évolution. Ceux d'analyse de la pratique ou de praticien réfléchi, pour les techniciens des ser-

vices, évoquent une socialisation professionnelle où le tout n'est pas seulement de savoir-faire et de savoir-y-faire mais aussi de savoir-le-dire et de savoir-le-faire-savoir.

Le métier de concepteur de dispositif de formation s'autonomise et se technicise. Il s'agit notamment de rationaliser le processus de transmission de l'expérience, c'est-à-dire de rendre les plus riches, les plus productifs possible les espaces-temps agencés dans ce dessein, les lieux, les occasions, les rencontres, où l'expérience du novice pourra, naturellement et rapidement, se construire⁸.

Les métiers caractérisés par la construction solitaire de l'expérience, notre deuxième type, sont, eux, plus faiblement touchés par ce mouvement, sauf peut-être dans le cas où la solitude était liée au caractère impur de la tâche ou à l'absence de visibilité des savoirs d'expérience. Dans ces cas, des tentatives innovantes se font jour: mise en place de groupes Balint, par exemple, au sein de l'organisation et dans le cadre des horaires de travail à propos de certaines tâches difficiles jusque-là peu prises en considération. Pensons à l'émergence du soin palliatif à l'hôpital, comme tâche et comme compétence. Dans certains métiers pour lesquels les savoirs d'expériences étaient invisibles et méprisés comme ceux des ASEM (dames de service des écoles maternelles), les personnels commencent à être invités à échanger autour de leur expérience, dans des stages ou sur le lieu de travail, entre elles ou avec les institutrices. Un autre exemple pourrait être les stages dits de gestion de classe qui font leur apparition dans la formation initiale des enseignants. Les savoirs parfois honteux de la pacification scolaire réintègrent, au détour d'un stage, le champ de l'explicite, de l'échange et de la réflexion.

Les formations professionnelles à dominante académique sont, quant à elles, fortement déstabilisées par le mouvement de revalorisation de l'expérience. C'est rarement le produit d'initiatives à la base, contrairement aux cas précédents, mais l'effet de réformes institutionnelles et organisationnelles importantes, qui sont l'occasion de nombreux débats et de conflits politiques. On peut faire l'hypothèse que c'est la résistance des positions dominantes dans les métiers à dominante académique à ce type de changement qui a rendu nécessaire le passage par le « décret ».

Les décideurs de la formation des maîtres et du système scolaire ont reconnu que la résolution d'une série de dysfonctionnements et de tensions dans l'exercice du métier d'enseignant nécessitait une transmission soigneuse des savoirs d'expérience, lors d'un passage sur le terrain relativement long et intégré à la formation initiale. La création des IUFM (instituts universitaires de formation des maîtres) en 1989 allonge fortement la durée des stages pour les enseignants du secondaire en formation, renforce l'encadrement de ces stages. Elle introduit, à côté des épreuves scolaires, des épreuves dites professionnelles, dans le concours de recrutement, dans la certification, notamment une écriture sur l'expérience sous la forme d'un rapport de stage, le mémoire professionnel, objet de nombreuses polémiques.

Cependant, les évolutions sont ambiguës. En effet, face au modèle académique, une position se développe, qui consiste à assimiler l'exercice du métier à un travail technique, pouvant s'appuyer sur des bases scientifiques concernant la pratique d'enseignement elle-même. Cette position qui regroupe aussi bien des universitaires issus des sciences de l'éducation, des didacticiens, des cadres organisationnels de l'Éducation nationale, des enseignants détachés, se constitue progressivement en noosphère. Les objectifs des uns et des autres sont hétérogènes, mais tous sont des agents de formalisation, qui produisent des outils de tous ordres dans le domaine de l'ingénierie didactique : méthodes, manuels, fichiers, didacticiels, référentiels d'objectifs, dispositifs d'évaluation, dans un marché professionnel qui, préalablement dominé par les tenants de l'académisme, s'est fortement ouvert. Cette noosphère, en phase de conquête de territoire et de légitimité dans le domaine de la formation des enseignants, n'est pas prioritairement centrée sur la capitalisation et la diffusion des savoirs d'expérience enseignants, qui lui paraissent peu fiables, pauvres cognitivement et insuffisamment rationnels. Elle peut constituer la base d'un nouvel académisme (Demailly et Zay, 1997).

En ce qui concerne les ingénieurs, on pourra constater, dans une temporalité analogue, les mêmes difficultés et ambiguïtés. En France, en 1989, le rapport Decomps propose la création de nouvelles filières de formation d'ingénieurs, en fonction des besoins industriels et avec une articulation entre savoirs académiques et savoirs d'expérience, cette nouvelle logique tentant de rompre et de dépasser les impasses repérées au sein du système de formation des ingénieurs. Les nouvelles formations d'ingénieurs (NFI), filières Decomps, préconisent donc la création d'un nouveau profil d'ingénieur. L'instauration de nouvelles pratiques pédagogiques (alternance, apprentissage en situation de travail) favoriserait une rupture avec le modèle des Grandes écoles fondé sur le principe de l'excellence scolaire. Une des NFI créées ainsi à la suite du rapport Decomps, associe en partenariat les industriels et les formateurs depuis la conception jusqu'à la réalisation de la formation, et institue la collaboration des formés au projet de formation comme mode privilégié de l'utilisation des savoirs d'expérience, de leur reconnaissance et de leur formalisation (Abt, Feutrie et Vermelle, 1994). La stratégie de formation, reposant sur le fait que l'apprenant se trouve progressivement en situation réelle d'ingénieur de production dans son organisation, crée les conditions favorables à de continus allers-retours entre pratique et apprentissage de connaissances formelles.

Mais dans un autre cas étudié (Gadéa et Roquet, 1997), celui de l'École nouvelle des ingénieurs en communication (ENIC, Lille), le profil de l'ingénieur escompté, à partir d'une population de techniciens supérieurs expérimentés, évolue en quelques années, ainsi que les caractéristiques des recrutés et le contenu des études vers un net retour aux critères académiques (moins de femmes et plus de baccalauréats scientifiques dans les admis à l'École, plus de théorie dans les enseignements).

Si le mode à dominance des savoirs académiques présente donc quelques résistances à sa dissolution dans un modèle commun, on peut entrevoir l'émergence d'un nouveau modèle et dire que ce nouveau modèle promeut une rationalisation par intégration des savoirs. Ce processus d'intégration remet en cause, comme désuètes, non méthodiques et non performantes, la transmission purement scolaire des savoirs professionnels, d'une part, la transmission inorganisée et informelle des savoirs d'expérience, d'autre part, la coupure entre théorie et expérience enfin.

Les jeux d'acteurs autour de la formalisation des savoirs d'expérience

Un deuxième aspect de la rationalisation du traitement social de l'expérience est le grand intérêt actuel pour la formalisation des savoirs d'action, dans les organisations industrielles comme dans l'administration publique, où nous verrons la deuxième composante du nouveau modèle.

Ce qu'on appelle expérience est, nous l'avons dit, instable et produit d'une genèse ininterrompue. Le travail de formalisation est l'opération épistémique qui permet de fixer l'expérience, d'en distinguer les aspects cognitifs, de sortir les savoirs de leur état initial de savoir contextualisé, tacite et/ou invisible, en leur donnant un certain niveau de généralité (construction de modèles) et en les rendant susceptibles d'une communication explicite publique. Les outils principaux de formalisation de l'expérience sont la parole, le langage écrit (texte, schéma, combinaison image/texte, etc.) et, dans une certaine mesure, la machine informatique. Les objets types produits par le travail de formalisation sont le manuel dans ses différentes formes (progression, fiches de procédures, memento, tableau de bord à renseigner, liste de vérification, valise, canevas), et le système expert (Demailly, 2000). Les procédures d'extraction de l'expérience requièrent de plus en plus la collaboration des opérateurs⁹.

La formalisation de l'expérience est un enjeu social, économique et de pouvoir entre salariés et entreprise, entre organismes de formation et entreprises, et enfin entre fractions d'un groupe professionnel, ou entre celui-ci et les groupes professionnels voisins, concurrents, partenaires ou d'encadrement. La formalisation des savoirs d'expérience, opération épistémique, est donc indissolublement en même temps un rapport social.

Le rôle des employeurs

Les agents d'encadrement cherchent à faire évoluer, ou sont sommés de le faire, les savoirs d'expérience de la forme traditionnelle qui est celle de tours de main tacites vers une forme plus procédurale, plus formalisée. Ils cherchent parallèlement, comme nous l'avons déjà dit, à faire évoluer la transmission de ceux-ci, à supprimer le compa-

gnonnage peu contrôlé et l'imitation, pour installer des pratiques méthodiques, publiques, explicites de transmission organisée de l'expérience. Les enjeux de ce mouvement sont sociaux, économiques et professionnels. Il s'agit pour le haut encadrement: 1) d'augmenter la productivité du travail; d'obtenir des gains de qualité et un contrôle de la régularité de cette qualité (souvent lié aux procédures de certification de qualité); 2) de pratiquer une gestion plus fine et plus exigeante des ressources humaines—il s'agit de développer chez les opérateurs et leur encadrement de proximité la prise de conscience collective et explicite de l'existence de savoirs pertinents et peut être méconnus, de les valoriser dans les rhétoriques organisationnelles, pour favoriser un rapport au travail moins distant, moins routinier, plus rationnel, plus autonome. Ce sont donc surtout, du côté des employeurs, les impératifs d'efficacité et de productivité qui conduisent à une explosion du souci de formalisation¹⁰. L'incitation à la formalisation de l'expérience emprunte diverses voies: dans l'administration publique, la voie privilégiée est celle de l'évaluation. La construction des canevas, questionnaires, référentiels d'évaluation ou d'autoévaluation de l'action publique oblige les professionnels à formaliser leurs savoir-faire expérimentiels.

L'intérêt pour la formalisation des savoirs professionnels d'expérience n'est pas que celui des employeurs. C'est également celui des formateurs et des experts. Les organismes de formation se dotent d'ingénieries diverses, leur permettant de capitaliser leur propre expérience (outils de négociation, de marketing, procédures d'analyse de besoin, de bilans) et de capitaliser celle de leurs formés. De nombreux dispositifs de formation sont maintenant conçus sous forme de formation-action ou de travaux collectifs qui permettent aux formateurs de recueillir la parole des formés, et, souvent avec eux, de la synthétiser dans des dispositifs synoptiques, des batteries de catégories et des outils divers, aux fins de rationalisation de l'action professionnelle ou de rationalisation des actions de formation continue ultérieures.

Les formateurs travaillant dans les IUT et les BTS, les IUP ont aussi à développer une formalisation des savoirs professionnels des métiers visés par leurs étudiants, à la fois pour des raisons de commodité pédagogique, et au regard de stratégies de valorisation, qui empruntent aux rhétoriques de la professionnalisation de ces métiers.

Formalisation de l'expérience et stratégie de professionnalisation

La défense identitaire et statutaire des groupes professionnels passe, pour certains groupes, par la mise en évidence de leurs savoirs d'expérience spécifiques. Les infirmières et les travailleurs sociaux (éducateurs, conseillers d'éducation sociale et familiale) manifestent, selon Aballéa et Ménard (1996), des tentatives pour construire une expertise autour d'une expérience spécifique et insubstituable plutôt qu'autour des seuls savoirs scientifiques, afin de légitimer leur professionnalité et d'améliorer leur position sociale. La formalisation de l'expérience, essentiellement par l'expres-

sion écrite (revues et sites professionnels sur le Web) peut représenter pour un groupe professionnel un enjeu important par rapport à la défense ou à la promotion de son statut social. « On peut donc penser que disposer d'outils de formalisation et d'intelligence de leurs propres processus de travail constitue un outil modeste mais efficace de leur identité et de leur professionnalité, et donc d'affirmation et de défense de leur place et de leurs valeurs dans le fonctionnement social » (Schwartz, 1988).

Ce faisant, les membres des métiers du travail social et du soin sont fascinés par l'histoire des grandes professions établies (Demailly, 1999). Elles leur semblent être parvenues à augmenter leur statut social en adossant leurs pratiques professionnelles à des savoirs formels capables de valider scientifiquement l'expérience, le tâtonnement, le flair. En fait, pour les médecins, il s'agissait historiquement plus d'une juxtaposition entre savoirs scientifiques et cliniques que d'une formalisation de l'expérience clinique, et leur légitimation professionnelle s'est surtout appuyée sur la preuve d'une utilité sociale incontournable et peu substituable (Freidson, 1984). La stratégie de professionnalisation qui anime les métiers de classe moyenne que nous venons d'évoquer est quelque peu illusoire et ne réussit pas vraiment. Il reste que, quelle qu'en soit la réelle efficacité stratégique, la formalisation de l'expérience est une composante importante des rhétoriques professionnelles et de la mise en scène des compétences spécialisées.

Dans ces cas, la mise en œuvre de formalisation de savoirs d'action se développe au confluent des intérêts des formateurs, des employeurs et des travailleurs. Mais d'autres jeux de pouvoir, un peu différents, doivent être mentionnés. La généralisation et les convergences d'intérêt pour la formalisation des savoirs d'expérience ne doivent pas masquer de fortes inégalités d'enjeux selon les espaces occupationnels. Certains espaces occupationnels sont très peu concernés par l'intérêt pour la formalisation des savoirs. Dans tous les groupes professionnels qui gèrent la sécurité intérieure, la formalisation reste faible et utilise exceptionnellement la forme écrite. Dans l'esprit des douaniers par exemple, elle s'oppose souvent à la nécessité du secret des savoirs professionnels. Il ne faut pas oublier la diversité des effets sociaux de la formalisation des savoirs d'expérience, les contradictions d'intérêts sociaux qu'elle construit, par où s'introduit la question des rapports entre savoirs et pouvoirs. Qui sont les agents de formalisation? Que provoque cette opération sur le groupe professionnel, sur ses tâches, son statut, son mandat (Hugues, 1997)? Nous en donnons deux exemples.

La formalisation peut être un facteur de segmentation et de hiérarchisation interne d'un groupe professionnel. Chez les agriculteurs (Pharo, 1985), les enseignants et les infirmières par exemple, la formalisation présente la caractéristique suivante: les agents de formalisation, qui peuvent aussi être décrits comme des agents de rationalisation du travail, (conseillers agricoles, cadres infirmiers, encadrement composite de l'Éducation nationale) se constituent comme segment professionnel extérieur,

même s'ils en sont issus, au segment des professionnels de terrain. Cela produit une configuration typique: les produits de la formalisation sont technicistes et prescriptifs, avec hypertrophie de la rationalité procédurale¹¹; il y a occultation et dévalorisation de certains savoirs d'expérience, considérés non dignes de la formalisation: la formalisation contient ainsi une part de violence symbolique. La formalisation est utilisée comme auto-légitimation de la hiérarchie professionnelle et des fonctions d'encadrement. Les agents aptes à comprendre ou surtout à produire des formalisations bénéficient de promotion professionnelle. En retour, certaines résistances à la formalisation des savoirs se manifestent chez les agents de base, attachés aux dimensions émotives, (concrètes) ou peu formalisables de l'expérience.

Par exemple, ce sont principalement des cadres, surveillantes, surveillantes chefs, infirmières générales, enseignantes d'école infirmière, qui s'expriment à propos du «savoir infirmier» et qui construisent une formalisation des soins sous forme de manuels et fiches standardisés, les «diagnostics infirmiers» (Dembinski, 1997). Même si la mise en place et l'utilisation effective de ces produits formalisés dans les unités de soins sont conditionnés par des variables qui échappent en grande partie aux cadres, la capacité à formaliser l'expérience professionnelle devient un élément de carrière. L'acceptation de ce rôle semble une condition *sine qua non* des promotions.

Mais la formalisation peut aussi être l'occasion et le produit d'une coopération interprofessionnelle. Elle s'inscrit alors dans un contexte de transformation des organisations productives, d'espaces de jeu plus complexe et fluide concernant les territoires professionnels, où se développent des aptitudes à la coopération dans des collectifs de travail plus vastes et plus hétérogènes.

Ainsi, l'observation d'un collectif de fabrication de composants électroniques de pointe (Vermelle, 1989) a pu montrer que, étant dans une situation de transfert science/production et assurant parallèlement développement et fabrication, tous les salariés de base de cette entreprise, les techniciens, testent les modes opératoires prescrits, autrement dit, travaillent à définir et à optimiser les opérations. L'analyse des relations de travail et des échanges d'informations entre les différentes catégories montre que ce sont surtout les ingénieurs qui peuvent assurer la formalisation des savoirs acquis dans les expérimentations faites par les ouvriers et techniciens, car ils se réservent l'activité de comparer entre les résultats du travail. Certains techniciens cependant ont instauré entre eux des échanges de données non prévus par l'organisation et poursuivent, individuellement ou en groupe, des stratégies d'accès à des savoirs théoriques, utilisés par les ingénieurs, concernant la physique des composants et l'électronique. La collaboration entre les catégories est bien ici nécessaire à la formalisation. Elle s'exerce dans le cadre de rapports de force symboliques entre groupes, tout en laissant un espace de jeu (et de promotions possibles) qui entretient l'intérêt de tous à la coopération.

Nous avons observé des phénomènes de formalisation coopérative dans le cas des audits d'établissements scolaires lillois (1991-1995). L'écriture collective de rapports d'évaluation des établissements scolaires, par des membres de différents groupes professionnels n'ayant pas l'habitude de collaborer et plutôt méfiants au départ, fut l'occasion de longues discussions et d'explicitation des savoirs professionnels tacites de chefs d'établissement et d'inspecteurs (Demailly, Gadrey, Deubel et Verdière, 1998). Chauvenet (1988) note des processus similaires à propos d'une coopération interprofessionnelle autour de la protection de la petite enfance. Dans les deux cas, les dimensions émotives et normatives (et pas seulement cognitives) de l'expérience étaient pleinement intégrés dans les mises à plat collectives.

La valorisation de l'expérience acquise, l'emploi, les nouveaux managements

Un troisième aspect de la rationalisation du traitement social de l'expérience est sa valorisation dans la gestion de l'emploi et des carrières. Cette valorisation s'inscrit dans les nouveaux managements et en porte les ambiguïtés, notamment produit des pratiques qu'on pourrait qualifier de défavorables à certaines catégories de salariés.

En un premier sens, il s'agit d'un problème ancien. La formalisation de l'expérience peut contribuer à la déstructuration de groupes professionnels et sociaux ainsi que l'ont montré certains chercheurs qui ont analysé l'intégration dans les procédures et modes opératoires, parfois dans la machine elle-même, des activités concrètes. Les opérateurs sont parfois les principaux partenaires de cette démarche d'objectivation ou de captation, qui vise à enregistrer finalement les innovations clandestines produites dans la pratique [voir Lucas (1990) sur les ouvriers de l'industrie aéronautique]: les développements rapides de l'informatique de conception et de planification ont rendu obsolètes, après leur prise en compte et leur intégration, les savoirs d'expérience des techniciens et préparateurs des bureaux d'études. Problème ancien, disions-nous, car les formalisations des opérations productives (et pas seulement de l'expérience) se sont toujours accompagnées d'une disparition d'emplois spécifiques, d'une recomposition du marché du travail, et aussi de possibilités d'emploi de nouvelles catégories de travailleurs, comme ce fut le cas autrefois lors de la mise en place des organisations du travail taylorisées (Stroobants, 1993).

De façon plus spécifique, la place plus importante reconnue à l'expérience locale au sein de la compétence, au sens où nous avons défini ce terme au début de ce texte, peut aboutir à renforcer les exigences en matière d'expérience pour l'accès à l'emploi stable. Gorgeu et Mathieu (1997), travaillant sur la filière automobile, montrent bien l'importance accrue de deux critères dans la redéfinition de la compétence pour les opérateurs de base travaillant chez les sous-traitants des grandes entreprises de cette industrie: d'une part, le rôle du diplôme comme filtre et, d'autre part, celui de l'expérience locale. La recherche d'opérationnalité immédiate des per-

sonnes recrutées ou formées fait dire aux auteurs que «les compétences nécessaires pour occuper un emploi même non qualifié s'acquièrent dans l'entreprise». Les employeurs préfèrent utiliser des intérimaires habituels plutôt que quelqu'un qui aurait acquis une expérience dans une autre entreprise, voire un autre établissement du groupe, en raison de différences de mentalité, de culture. Deux ans peuvent s'écouler entre le moment où un candidat a été sélectionné et celui où, après avoir travaillé sous statuts divers, il est embauché à titre définitif. De plus, dans de nombreuses usines, l'accroissement des compétences est une condition du maintien dans l'entreprise, sans cependant donner lieu à augmentation de la rémunération. La prise en compte par les employeurs de l'importance de l'expérience dans l'augmentation de la productivité joue donc fortement sur les critères d'emploi, mais de façon parfois défavorable aux salariés dans les marchandages du rapport salarial (emploi et salaires). En effet, dans ce cas, ce qui compte pour de l'expérience est, d'une part, complètement territorialisé, d'autre part, exigible sous menace de perte d'emploi.

Conclusion

Le processus de rationalisation du traitement social de l'expérience s'inscrit bien dans les nouveaux managements qui dévalorisent la qualification comme cadre normatif de l'échange social autour du travail et visent le développement de polyvalences à la fois flexibles et contextualisées. Il prend sens dans les tentatives d'invention d'organisations du travail post-fordistes et post-bureaucratiques, où les rôles professionnels sont instables et la polyvalence souhaitable.

Il prend d'abord la forme d'une forte valorisation, symbolique et gestionnaire, de l'expérience acquise, dans les formations initiales et continue et dans la gestion de l'emploi et des carrières, et de la dévalorisation corollaire d'une qualification abstraite, garantie à vie par le diplôme et porteuse de savoirs professionnels insuffisamment contextualisés. Le nouveau modèle en émergence se caractérise par l'aspect méthodique de cette valorisation de l'expérience. La rationalisation du traitement social de l'expérience, autrement dit, selon les mots du *management* moderne, la gestion de l'expérience, prend des formes complexes et complémentaires : valorisation des approches intégrées des savoirs professionnels, rationalisation des savoirs d'action par des entreprises de formalisation qui n'épargnent aucun métier, valorisation des approches à la fois cognitives et gestionnaires de l'expérience, émergence d'une gestion explicite et consciente de sa construction individuelle ou collective, développement d'expertises spécifiques concernant cette gestion au sein des institutions et organismes de formation initiale et continue.

Autour de ce nouveau modèle, se redéfinissent donc les enjeux de pouvoirs entre acteurs, salariés et employeurs ou au sein même des groupes professionnels. Il est donc impossible d'en dégager des conséquences univoques ni même des enjeux

uniformes. On peut le remarquer à propos de la formalisation de l'expérience; quand un domaine de savoirs d'expérience tacite ou invisible se formalise, c'est potentiellement l'ouverture d'un nouveau champ de pouvoirs pour l'employeur, ou pour une élite du groupe professionnel, ou d'éventuels experts. Le groupe peut y courir le risque d'une perte d'autonomie professionnelle. Les exemples ne manquent pas de bureaucratization rapide ou de standardisation de tâches autrefois discrètes, ou d'usage normatif d'outils construits par la formalisation, ou d'une utilisation à des fins de contrôle des descriptions de savoirs d'expérience; une nouvelle compétence devient alors exigible, et la pression s'exerce sur les salariés sans contrepartie salariale, ni stabilité d'emploi. Mais, à l'inverse, la formalisation de l'expérience peut être, dans d'autres configurations de pouvoir, source de développement professionnel pour un individu ou un groupe et source de reconnaissance sociale de dimensions cachées du travail.

NOTES

1. Cet article reprend certains éléments d'un travail collectif de séminaire du CLERSE-LASTREE (communication aux Troisièmes journées de l'IFRESI en 1995. Charlon, E., Demailly, L., Dembinski, O., Jacob, F., Inisan, J.F., Roquet, P. et Vermelle, M.C. *Contribution à l'étude de la socialisation professionnelle et de la formation des compétences*), puis d'une communication présentée par L. Demailly au Congrès international de sociologie, 27 juillet 1998, Montréal.
Nous remercions M. Stroobants de l'Université libre de Bruxelles et O. Chantraine de l'Université de Lille III pour leur lecture attentive de la première version de ce texte, et C. Dubar pour ses pertinentes questions.
2. Voir en bibliographie nos travaux sur la formation des enseignants, l'administration scolaire, les organismes de formation continue travaillant avec les entreprises, les formateurs internes aux entreprises.
3. Les «savoirs d'expérience» sont donc proches de ce qui est nommé par d'autres auteurs «savoirs d'action» (Barbier, 1998) ou «savoirs pratiques» (Malglaiève, 1990, qui les oppose aux savoirs techniques, procéduraux et théoriques); notre approche n'étant pas inscrite dans un cadre théorique cognitiviste, nous insistons sur la composante émotive, affective, imaginaire de l'expérience.
4. Sur la définition de la compétence comme construction sociale, articulée à l'échange autour du travail (Demailly, 1998; Minet *et al.*, 1994)
5. Il s'agit d'une situation fréquente (Stroobants, 1993; Delbos et Jorion, 1984).
6. Sur les artisans et commerçants, voir Zarka (1986), Sewell (1983). Sur les métiers d'art, voir Courrier des métiers d'art (Paris, Société d'encouragement aux métiers d'art), collection; merci à Julia Dal Magro (mémoire de sociologie, Lille I) pour l'exemple des céramistes.
7. Entretien extrait d'une enquête en cours sur les inspecteurs pédagogiques régionaux.
8. On réinvente là une pédagogie commune à l'école maternelle: les espaces de psychomotricité fournissent à l'enfant, sous forme d'obstacles, les hasards utiles pour le développement de ses compétences corporelles.
9. Il s'agit là de quelque chose de spécifique par rapport au mouvement de formalisation des procédures du travail engagé depuis longtemps par l'organisation scientifique du travail (OST) et par rapport au mouvement de formalisation de l'ensemble des actes et savoirs professionnels engagé dans l'informatisation et l'automatisation. Ces mouvements exigent le travail d'experts

rationalisateurs (bureau des méthodes, analystes informaticiens, travaillant essentiellement sur documents ou par observation des pratiques). La formalisation de l'expérience implique en plus une collaboration active de ceux qui possèdent les savoirs d'expérience: participation à des entretiens approfondis, participation à des cercles de qualité, à des échanges en stages, etc.

10. Cet intérêt pour les techniques et les outils formalisés déborde la formalisation de l'expérience des opérateurs, elle concerne aussi les pratiques de gestion (Moisdon, 1997; Charue-Duboc, 1995).
11. On doit remarquer que les démarches de certification engagées dans certaines entreprises, qui passent par la définition rigoureuse des modes opératoires, avec la participation de tous les acteurs concernés, peuvent de façon similaire produire une nouvelle rigidification des procédures, ignorant la création continue de l'expérience et la permanence du terrain après les avoir pourtant bien mobilisés et utilisés. Le pas de la formalisation des savoirs à la standardisation prescriptive des tâches est souvent et vite franchi parce que l'intention de prescription, sinon de standardisation, préside souvent déjà au travail des agents formalisateurs.

Abstract – This article explores both the forms and issues of social modalities regarding the construction, the transmission, and the recognition of professional experience. This study is composed of two parts: firstly the author delineates a number of typical configurations which describe the social treatment of experience. The author then describes the current evolution of professional experience through strategies which examine professional training and through the actions of various players who formalize knowledge of experience. The aim is to lead new management to recognize the value of experience as part of work organization and of human resources management.

Resumen – Este artículo explora las formas y los desafíos de las modalidades sociales de construcción, de transmisión y de reconocimiento de la experiencia profesional. El estudio, que se desarrolla en dos etapas, identifica primero un cierto número de configuraciones típicas de tratamiento social de la experiencia y encara, luego, las evoluciones actuales de la experiencia profesional, por medio de los esfuerzos de racionalización de las formaciones profesionales y del juego de los actores en la formalización de los saberes de experiencia. De esta forma, las nuevas administraciones están obligadas a valorizar la experiencia en la organización del trabajo y en la gestión de recursos humanos

Zusammenfassung – Dieser Artikel untersucht die Formen und sozialen Implikationen beim Aufbau, bei der Weitergabe und bei der Anerkennung beruflicher Erfahrung. Die Studie, die aus zwei Teilen besteht, betrachtet zunächst eine Anzahl typischer sozialer Verhaltensweisen im Umgang mit Erfahrung, danach wird die gegenwärtige Entwicklung beruflicher Erfahrung an Hand der Rationalisierungsversuche in der Berufsausbildung sowie an Hand der Verhaltensweisen derer, die an der Formalisierung des Wissens beteiligt sind, erörtert. Daraus ergibt sich, dass das künftige Management der Valorisierung der Erfahrung bei der Arbeitsteilung sowie der Personalverwaltung in stärkerem Maße Rechnung tragen muss.

RÉFÉRENCES

- Aballéa, F. et Ménard, F. (1996). Les conseillers en économie sociale et familiale. *Recherche et prévisions*, 46, 9-20.
- Abt, A., Feutrie, M. et Vermelle, M.C. (1994). *Changer la formation pour changer le travail*. (Document multigraphié). Lille: IFRESI, Université de Lille 1.

- Barbier, J.M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Benguigui, G., Chauvenet, A. et Orlic, F. (1993). Les surveillants de prison: le prix de la sécurité. *Revue française de sociologie*, 3, 367-393.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil.
- Charlon, E., Demailly, L., Feutrie, M. et Vermelle, M.C. (1997). *Les emplois de la formation dans les entreprises et les institutions*. CLERSE-LASTREE /CNRS/Contrat de plan État-Région. Lille:IFRESI, Université de Lille 1.
- Charlon E., Demailly, L., Feutrie, M. et Vermelle, M.C. (1996). La production de formation pour l'entreprise, organisations, produits, professionnalités. *Actualité de la formation permanente*, 141, 13-19.
- Charue-Duboc, F. (dir.) (1995). *Des savoirs en action, contribution de la recherche en gestion*. Paris: L'Harmattan.
- Chauvenet, A. (1988). Les professions de santé publique de l'enfance: entre police administrative et éthique communicationnelle. *Sociologie et sociétés*, XX, 41-54.
- CURAPP (Centre universitaire de recherche sur l'administration et les politiques publiques) (1993). *L'évaluation dans l'administration*. Paris: Presses universitaires de France.
- Decomps, B. (1989). *L'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs*. Paris: Haut comité «éducation-économie».
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris: Maison des sciences de l'Homme.
- Demailly, L. (1993). Formation continue et projet de changement dans l'administration de l'éducation. In A. Godin (dir.), *Pratiques et modèles de formation en administration scolaire* (p.31-46). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, XXIX(1), 59-69.
- Demailly, L. (1992). Simplifier ou complexifier? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique. *Sociologie du travail*, 4, 429-450.
- Demailly, L. (1998). La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. *Travail et emploi*, 3(76), 3-14.
- Demailly, L. (1999). Les métiers relationnels de service public: approche gestionnaire/approche politique. *Lien social et politiques*, avril, 17-24.
- Demailly, L. (2000). Les modes d'existence des techniques du social: gérer, évaluer, transmettre... *Cahiers internationaux de sociologie*, CVIII,103-124.
- Demailly, L., Gadrey, N., Deubel, Ph. et Verdière, J. (1998). *Évaluer les établissements scolaires: enjeux, expériences, débats*. Paris: L'Harmattan.
- Demailly, L. et Zay, D. (1997). Politiques et organisations dans la recherche-développement: le cas des instituts universitaires de formation des maîtres. *Revue française de pédagogie*, 121, 79-97.
- Demailly, L. (1998). La restructuration des rapports de travail dans les métiers relationnels. *Travail et emploi*, 3(76), 3-14.
- Dembinski, O. (1997). Les infirmières de l'hôpital public: pratiques et mobilisation professionnelles. Thèse de doctorat. Université de Lille 1.
- Dembinski, O. (1999). *L'organisation du travail hospitalier, le cas des infirmières de CHU*. Thèse de doctorat. Université de Lille.
- Dubar, C. et Lucas, Y. (dir.) (1994). *Genèse et dynamique des groupes professionnels*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Dubar, C. et Tripier, P. (1999). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris: Payot.
- Gadéa, C. et Roquet, P. (1997). *Cas d'école. La NFI et la promotion des techniciens*. 5^e journée d'études du CLERSE (Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques), 30 mai, Université de Lille.
- Gorgeu, A. et Mathieu, R. (1997). *Production et validation des compétences dans les entreprises de la filière automobile*. 5^e journée d'études du CLERSE (Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques), 30 mai, Université de Lille.
- Hatchuel, A. et Weil, B. (1992). *L'expert et le système*. Paris: Economica.
- Hugues, E.V. (1997). *Le regard sociologique*. (Textes réunis par J.M. Chapoulie). Paris: Maison des sciences de l'Homme.
- Jacob, F. (1995). Les douaniers français aux frontières de la sécurité intérieure. *Déviance et société*, 19(4), 339-354.
- Jacques, D. (1996). *Choix du successeur et transmission patrimoniale*. Paris: L'Harmattan.
- Kauffman, K. (1988). *Prison officers and their world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lucas, Y. (1989). *Le vol du savoir – techniciens de l'Aéronautique et évolutions des technologies*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Minet, F., Parlier, M. et Witte, S. de (dir.) (1994). *La compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: L'Harmattan.
- Moison, J.C. (dir.) (1997). *Du mode d'existence des techniques de gestion*. Paris: Seli Arslan.
- Montjardet, P. (1987). Compétence et qualification comme principe d'analyse de l'action policière. *Sociologie du travail* 1, XXIX(1), 47-58.
- Néllisse, C. (1996). La trousse médico-légale: technologie sociale et protocolarisation de l'intervention. Montréal: *Sociologie et sociétés*, XXVIII(2), 157-171.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Pharo, P. (1985). *Savoirs paysans et ordre social*. Paris: CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications).
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux, le rapport entre expérience individuelle et collective*. Paris: L'Harmattan.
- Schwartz, Y. (1988). *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Éditions sociales.
- Sewell, W.H. (1983). *Gens de métiers et révolutions*. Paris: Aubier.
- Shinn, T. (1986). Des corps de l'État au secteur industriel: genèse de profession d'ingénieur, 1750-1920. *Revue française de sociologie*, XVIII(1), 39-71.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétence au travail*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tanguy, L. et Ropé, F. (1994). *Savoir et compétence, de l'usage de ces notions à l'école et en entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Trépos, J.Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*. Nancy: Presses de l'Université de Nancy.
- Vermelle, M.C. (1989). *Collectif de travail et identités professionnelles. Le cas d'un collectif de fabrication de composants de pointes*. Thèse de doctorat. Université de Lille I.
- Zarka, B. (1986). *Du métier traditionnel au groupe social*. Paris: Economica.