

« Beaucoup de responsables pensent et disent que le savoir est réservé à l'école, le savoir-faire à l'entreprise, le savoir-être dans l'espace privé et le savoir-vivre ensemble dans l'espace public. C'est à mon avis renforcer les risques d'aliénation de l'individu... Apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble ; sont indissociables ». J. Delors, 2001, « La révolution de l'éducation tout au long de la vie ». déc.

## LA PLACE DE L'EXPERIENCE DANS L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE A VISEE EDUCATIVE

**Francis DANVERS,**  
*Université Charles de Gaulle, Lille III, France*

### I - APPROCHE MULTI-REFERENTIELLE DE LA NOTION D'EXPERIENCE

Pour G. de Villers, le mot « expérience » est apparu dans la langue française au XIII<sup>ème</sup> siècle. Il vient du latin *experientia*, terme dérivé du verbe *experiri* qui veut dire « faire l'essai ». Mais l'origine étymologique grecque signifie « l'épreuve ». Comme l'écrit M. Fabre, 1994, « l'expérience est une forme d'apprentissage qui en son sens fondamental de processus vécu, signifie négativité, épreuve ». D'où pour de nombreux auteurs une double signification : l'une orientée vers l'avenir, une expérience à réaliser « dont le résultat ne peut être qu'espéré » ; l'autre tournée vers le passé et désignant une épreuve subie ou un ensemble d'expériences accumulées. L'expérience n'est pas un art brut ; pour être formatrice, elle mérite d'être construite et réfléchi : « Les expériences ne sont éducatives que si elles débouchent dans un monde gros d'un programme, un programme de faits, d'informations et d'idées, conçu par le maître ». (Dewey, 1968)

L'analyse du concept d'expérience permet d'appréhender quatre différents niveaux de compréhension : le niveau symbolique-sémantique ; le niveau perceptif-imaginaire ; le niveau subjectif-émotionnel ; le niveau actif-comportemental. Savoir, percevoir, sentir, agir, représentent des niveaux d'implication différenciés et des probabilités croissantes d'une véritable connaissance. On parlera « d'expérientiel » dès lors que l'on se réfère à une épreuve existentielle, historique, personnelle. J. Dewey, par exemple, évoque l'apprentissage expérientiel quand il s'agit d'apprendre par l'expérience : « learning by doing ». Le savoir expérientiel traduit « l'idée de connaissance intime résultant d'une action directe et réfléchi d'un sujet à lui-même, à un autre sujet, objet et environnement ». (Pineau, 1989)

La formation par l'expérience est une formation par contact direct (avec soi, les autres, l'environnement) mais réfléchi. Peut-on transmettre une expérience ? L'expérience racontée n'est pas l'expérience effective. On désigne par « expérience formelle », toutes expériences acquises dans des cadres officiels et attestés tels que l'emploi et l'exercice d'activité professionnelle, etc. On entend par « expérience informelle », tout acquis obtenu informellement par un individu notamment à travers ses expériences personnelles, sociales, familiales, culturelles, militantes, (un quart des Français se forment sans avoir recours à un stage. *Le monde* du 13/03/2001), etc.

Le terme d'expérience a généralement une connotation positive, pourtant toutes les modifications produites par la vie ne sont pas avantageuses. L'expérience atteste, en ce sens qu'elle a une valeur probante (la preuve par soi). Inséparable de la démarche scientifique utilisant la méthode expérimentale, nous savons depuis Kant, que sans le recours à l'expérience, la raison est délirante (i.e. sort du lit du réel). « Acquérir de l'expérience et s'appuyer sur l'observation est autre chose que faire des expériences et faire des observations ». (C. Bernard, *Introduction à la médecine expérimentale*. 1865).

On peut considérer que tout acquis procède de l'expérience dans toutes ses dimensions : sensorielle, cognitive, sociale et affective. L'individu se construit tout au long de son existence dans les différentes sphères de sa vie personnelle, familiale, scolaire, professionnelle et sociale. L'expérience ne

s'évalue pas à la mesure du temps écoulé, car rien n'est dit sur l'intensité de celle-ci et son intégration dans l'histoire du sujet par rapport à un projet déterminé. Il y a des expériences cruciales qui peuvent être décisives dans un contexte donné. L'expérience peut être individuelle ou collective (expérience ancestrale de l'espèce), externe (perception) ou interne (conscience). La subjectivité de l'expérience humaine interroge la démarche de preuves pour rendre compte d'états mentaux. Le vocable d'expérience professionnelle a été introduit dans le *Thésaurus européen de l'éducation*, 1997.

Kolb, 1984, a développé une théorie de l'apprentissage, mettant l'accent sur les étapes successives de la transformation d'une expérience en un apprentissage expérientiel. La première étape concerne le niveau de l'expérience concrète ; la deuxième étape porte sur l'observation réfléchie ; la troisième étape vise la conceptualisation abstraite ; la dernière étape proposée est celle de l'expérimentation active. Dans ce schéma, on ne reconnaît pas l'expérience en tant que telle mais les apprentissages attestés et démontrés.

Aujourd'hui l'école est une institution hégémonique qui socialise la jeunesse en moyenne de l'âge de trois ans à la vingtième année. L'expérience scolaire désigne le versant « subjectif » du système scolaire, c'est-à-dire, c'est la manière dont les acteurs se représentent et construisent ce système. Selon F. Dubet, 1991, la première dimension de l'expérience scolaire est celle du projet de l'élève, comme médiation entre la fonction de sélection et le modèle culturel du système scolaire. La deuxième dimension de l'expérience scolaire, située entre l'organisation scolaire et le modèle culturel, correspond à ce que l'on désigne couramment comme l'expérience éducative. Il s'agit de la formation du sujet. La dernière dimension de l'expérience scolaire est celle de la stratégie dans une hiérarchie de prestige et de compétences. Il va de soi que l'expérience scolaire est à la fois scolaire et non-scolaire. Les projets, la formation d'un sujet et la stratégie ne sont pas strictement scolaires.

La pédagogie expérientielle articule trois principes : faire vivre des expériences (principe expérientiel) dans lesquelles le sujet apprend à se connaître intellectuellement et affectivement, à découvrir le monde. Mais vivre des expériences n'est pas suffisant, il faut que l'individu puisse les traiter (principe heuristique), s'engager dans la découverte du sens qu'elles prennent pour lui et accepter ce sens (principe intégrateur).

L'expérience est un capital qui s'enrichit au cours de la vie de différentes manières et qui peut se transmettre sur un plan intergénérationnel. C'est en ce sens que l'on peut dire d'un point de vue anthropologique, que le propre de l'homme est d'acquérir de l'expérience, parce que l'homme est le seul animal capable de se souvenir de ses (arrières)-grands-parents.

## II - LA PLACE DE L'EXPERIENCE DANS DEUX COURANTS EDUCATIFS DE L'ORIENTATION ADVP ETAEEO

Le modèle classique de l'orientation professionnelle intégrait dans la consultation : les aptitudes (physiques, intellectuelles et caractérielles), les intérêts et valeurs du sujet ; son environnement familial et social, l'offre de formation et les caractéristiques de l'emploi local ou régional.

Au milieu des années 70, des Québécois de l'Université de Laval vont mettre au point une méthodologie d'éducation au choix de carrière centrée sur l'activation du développement vocationnel et personnel : l'ADVP par Pelletier, D. et coll., 1974. Le mot expérience désigne l'ensemble des prises de conscience et apprentissages pratiques acquis sur une question donnée parce qu'on a vécu le phénomène. L'expérience s'oppose en ce sens à un savoir qui serait seulement théorique. Le premier sens se rattache au *principe expérientiel* alors que le second décrit un *principe intégrateur*. Dans le même courant de pensée, R. Bujold, 1990 mène des travaux sur la construction de méthodes et l'identification de processus propres à l'approche éducative en orientation.

Du postulat que la personne est sujet de son orientation et non-objet, il découle que l'acteur/auteur d'une orientation vécue en « connaissance de cause » s'engage dans une véritable démarche de développement qui se décrit en quatre phases :

- ◆ un processus d'exploration ;
- ◆ un processus de cristallisation ;
- ◆ un processus de spécification ;
- ◆ un processus de réalisation.

A chaque stade de ce développement, l'intervention éducative mobilise des habiletés cognitives et des attitudes comportementales. Le développement est une expérience à vivre, il y a donc une place laissée aux émotions. Le développement est une expérience à traiter, il y a donc une ouverture à la découverte du sens.

Explorer, cristalliser (ou conceptualiser), spécifier, réaliser ; toutes ces capacités renvoient au modèle psychologique de Guilford, qui structure un processus de recherche fonctionnant en boucle (ou en spirale) par lequel la personne élabore un sens à attribuer à ses expériences de vie.

Les travaux d'origine nord-américaine et européenne vont alimenter une « approche éducative et expérientielle de l'orientation », AEEO, développée par l'association lyonnaise « Trouver-Créer » qui doit beaucoup à l'impulsion de la psychosociologue des métiers, G. Latreille, (1929-1982).

Les fondements philosophiques et psychologiques de l'approche expérientielle en orientation sont la phénoménologie et l'existentialisme, la pensée humaniste, celle de J. Dewey, et de C. Rogers, en particulier. Le constructivisme de J. Piaget, est souvent cité, de même la psychologie de la motivation de Nuttin,. En voulant réhabiliter l'expérience contre l'expertise (F. Parsons, 1909), il s'agit de revitaliser l'orientation avec une visée d'intercompréhension et d'émancipation (Habermas). En opposition avec un rationalisme techniciste et positiviste, hérité du début du XXème siècle, l'apprentissage expérientiel de l'orientation est d'inspiration romantique, proclamant le « retour du sujet » (méthodes des histoires et récits de vie) et la formation de la personne, d'où l'exigence d'une professionnalité globale nettement affirmée.

On peut être frappé par le grand éclectisme de ce courant de pensée de l'orientation et sa volonté de rendre l'orientation éducative en plaçant l'expérience du jeune au centre des processus pédagogiques et collectifs. Jusqu'où les directives ministérielles de l'orientation au collège et en lycée peuvent-elles intégrer l'apprentissage par l'expérience ? R. Ballion, 1995, parlant des « lycéens travailleurs », avait observé que l'expérience des « petits boulots » participait à une socialisation et une maturité qui anticipait sur la préparation d'un choix professionnel et d'une insertion sociale. Une étude publiée par l'INSEE en 07/2001, indiquait que, quelle que soit la forme d'activité, le travail fait partie intégrante de la vie des 17-30 ans en cours de formation, mais que, dans la majorité des cas, il n'a pas de lien direct avec leur cursus scolaire ou universitaire. Les durées d'activité, les revenus, tout comme les motivations de ces jeunes travailleurs, apparaissent dans leur diversité. On retiendra que l'orientation est une activité qui ne se confond pas avec un enseignement magistral ou une pédagogie de type frontal.

### III - LE ROLE DE L EXPERIENCE DANS L ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES ADULTES

Lieu commun pour les recruteurs, définir l'expérience professionnelle n'est pas chose aisée. J. Vincens, (2001) distingue l'expérience comme connaissance acquise par la pratique jointe à une réflexion : « l'expérience-acquisition » et l'expérience comme mise à l'épreuve, comme tentative : « l'expérience-révélation ». Acquis volontaire de l'individu, l'expérience est un élément de la compétence qui entretient avec les qualités acquises en formation initiale des rapports de complémentarité ou de substitution. On peut apprendre de différentes manières, notamment par l'expérience - ce que Dubar, 2000, appelle des « savoirs d'action » - en interaction avec les circonstances de la vie.

Les modèles économétriques ne parviennent pas à rendre compte de la construction des compétences des salariés par l'expérience. Pour les sociologues, l'expérience est une combinaison de capital humain et de filtre. Autrement dit, le diplôme et l'expérience acquis combinent leurs effets en terme de signalement sur un marché du travail de plus en plus segmenté. L'expérience est un facteur qui agit dans la concurrence inter-générationnelle pour l'accès à la hiérarchie des positions et des salaires.

Pour le psychologue, J. Aubret, (2001), « *La notion d'expérience doit être conçue de manière très large, c'est-à-dire englober toutes les activités qui émaillent l'existence de chacun, y compris celles qui ont accompagné le temps de formation initiale* ».

*La validation des acquis de l'expérience* crée une nouvelle donne qui relativise la culture du diplôme au sens où la stigmatisait P. Bourdieu, 1985, « *Une des tares les plus graves du système bureaucratique français réside dans le fait qu'un incapable scolairement garanti et un compétent scolairement démuné sont séparés à vie, tels le roturier et le noble, à tous les points de vue socialement pertinents* ».

Pour un grand nombre de salariés touchés par les structurations économiques, se voir reconnaître sur le marché du travail leurs années d'expérience est une impérieuse nécessité. On estime à 27 % la proportion de la population active qui a un niveau de formation inférieur ou égal au CAP ; près de 40 % des actifs possèdent un diplôme ne dépassant pas le niveau V. Présentée comme une révolution pédagogique, le dispositif de validation des acquis de l'expérience (VAE) postule que l'expérience est source de savoirs et doit mener à une qualification reconnue. La VAE constitue ainsi le troisième étage d'un système éducatif global faisant de la professionnalisation durable son objectif majeur. Le nouveau paradigme de la « professionnalisation durable » s'inscrit dans le cadre d'une société de la mobilité professionnelle et de l'apprentissage permanent, pour répondre au déficit des compétences engendré par les transformations rapides de l'organisation du travail sous l'effet notamment de l'introduction des technologies de l'information et de la communication. Ce nouveau regard porté sur l'expérience des hommes au travail et dans la cité s'opère dans le contexte d'un retournement démographique en Europe. Depuis 1997, la Finlande a adopté un programme qui tente de faire reculer l'âge de sortie de la vie active, avec pour slogan : « l'expérience est une richesse nationale ». La réussite de la validation des acquis de l'expérience nécessitera une véritable offre de services en matière d'orientation, d'accompagnement, d'aide à l'élaboration de parcours individualisé et d'accès à la

qualification. Pour A. Lhotellier, 2000, la consultance, c'est-à-dire le « délibérer pour agir » doit comprendre un travail méthodique du « tenir conseil » par la prise en compte d'un axe expérientiel.

Valoriser l'expérience pour accéder à une formation, obtenir un diplôme, un titre ou un certificat à finalité professionnelle suppose d'exploiter un gisement de faits biographiques restés le plus souvent dans l'ombre. Le savoir tacite est un savoir procédural qui guide le comportement. Pour faire émerger les expériences qui ont été source de réalisation de soi, l'individu peut bénéficier d'un « entretien d'explicitation », P. Vermersch, 1989, lui permettant d'être en situation d'évocation, de verbalisation du non-conscient. De la sorte, l'explicitation de la structure de l'expérience interne par l'activité cognitive favorise un processus de prise de conscience et de mise en projet. Le bilan de compétences peut être le début d'une objectivation, d'une distanciation du sujet par rapport à lui-même et son environnement social et professionnel. Dans la validation des acquis professionnels, la mise en mots de l'expérience contribue à la reconnaissance sociale du sujet. Il ne s'agit pas seulement par le salarié de mieux se connaître mais de se faire reconnaître dans une transaction sociale où interfère la logique des entreprises ou des administrations (bilan professionnel).

La société valorise-t-elle l'expérience sociale et professionnelle des individus âgés. Seulement 37 % de la population au-dessus de 50 ans est en activité, c'est l'un des chiffres les plus bas du monde : « *Seuls 30 % des personnes âgées de 54 à 64 ans travaillent chez nous, alors que le chiffre correspondant est de 37,4 % en Allemagne et de 50 % en Angleterre. La retraite à 60 ans n'est pas seule en cause. Dès 50 ans, le taux d'activité chute : seuls 50 % des travailleurs âgés de 50 à 60 ans ont aujourd'hui un emploi* ». (D. Cohen, pour *Le Monde* du 9/02/2002). La durée de vie active concentrée dans la tranche des 25-54 ans n'est-elle pas source de gâchis humain ?

D'une manière générale, les expériences de travail ont donné lieu à des études sur le stress, les conflits de rôle travail-famille ou autres, le développement de carrière au masculin et au féminin, et la capacité d'adaptation au changement par les diverses formes de soutien social qui contribue à une plus grande satisfaction sur le plan personnel et professionnel. L'expérience peut être définie comme la capacité à faire face à l'imprévu et à des situations non routinières en mobilisant des *habitus* de transfert d'apprentissage. L'expérience de la conduite routière en fournit une belle illustration.

L'article 42 de la loi de modernisation sociale porté par N. Péry, secrétaire d'Etat à la formation professionnelle, élargit le champ d'expériences auquel se réfère la problématique de la validation, de la certification et du bilan de compétences. Celui englobe non seulement l'activité professionnelle, mais aussi l'expérience en général, à travers les activités associatives, syndicales, bénévoles, familiales, etc.

Nous sommes à l'aube de l'émergence d'un service public de la VAE. « *Les universités se préparent à la validation des acquis de l'expérience* », titrait *Le Monde* du 04/12/2001. Il faudrait un millier d'enseignants et d'agents administratifs pour que les universités s'adaptent à la gestion de la validation des acquis de l'expérience : « *Il s'agit de rendre opérationnels les services de formation continue dès l'adoption de la loi de modernisation sociale... Il ne s'agit pas d'imposer une seule démarche à tous, mais nous voudrions pas qu'un candidat obtienne des résultats différents selon l'université à laquelle il s'adresse* ». (M. Feutrie, Lille I).

D'après les données fournies par l'Inspection générale de l'administration de l'Education nationale, IGAEN, 1999, les organismes qui financent les formations estiment que la validation des acquis est une procédure tout à fait positive, puisqu'elle devrait permettre un raccourcissement des parcours individuels. Le travail des FONGECIF en serait plus efficace. Leurs responsables estiment également que si cette démarche se généralisait, elle entraînerait une diminution très sensible des coûts de formation permanente, et la possibilité d'augmenter le nombre de candidats à ces engagements. Trois autres motifs méritent d'être considérés :

- ◆ la réduction de la durée d'absence des salariés ;
- ◆ la reconnaissance de l'apport de l'expérience professionnelle en matière de formation supérieure ;
- ◆ le fait que contrairement à la formation par l'apprentissage, elle ne coûte rien aux entreprises.

### CONCLUSION-PERSPECTIVES : REPENSER LA CULTURE DU DIPLOME

Nous avons essayé de montrer que l'expérience ne peut se résumer à une situation vécue dans l'immédiateté. L'expérience ne se confond pas automatiquement avec les contenus de l'introspection et elle n'est pas nécessairement exprimable verbalement. Ce qui fait dire à J-P. Boutinet, 1996, « *Contrairement à la psychologie béhavioriste qui pour reprendre la distinction allemande entre Erfahrung et Erlebnis, s'intéresse essentiellement à l'Erfahrung, c'est-à-dire à l'expérience passée accumulée ayant donné lieu à apprentissage, la psychologie phénoménologique se centre sur l'Erlebnis, l'expérience vécue dont j'ai présentement conscience ; une telle approche se veut être une alternative à la perspective freudienne, dans la mesure où elle entend valoriser d'abord comme spécificité de la vie psychique l'expérience vécue consciente* ».

Dans le cas d'une approche éducative de l'orientation scolaire et universitaire, elle relève d'une activité cognitive de recadrage du réel qui nécessite une démarche de retour sur soi, d'intentionnalité et d'accompagnement.

L'expérience professionnelle entretient des liens avec la formation formalisée et l'activité de travail. Depuis une loi de 1934 concernant la délivrance du titre d'ingénieur et plus récemment avec les textes de 1985, 1992-1993, des dispositifs ont été instaurés pour la prise en compte de l'expérience professionnelle en vue d'une dispense de pré-requis à l'entrée en formation ; d'une dispense de formation ou d'épreuves et la délivrance de certificats professionnels.

La validation des acquis professionnels (VAP) instituée par la loi de 1992, devient avec le projet de loi de modernisation sociale, validation des acquis de l'expérience (VAE),<sup>1</sup> car il devient nécessaire de prendre en compte l'expérience professionnelle et l'expérience personnelle. La durée exigée passe de cinq à trois années d'expérience professionnelle et/ou extra-professionnelle. Il est proposé de « créer un droit pour tout citoyen d'acquérir éventuellement la totalité d'un diplôme ou d'un titre en faisant valider son expérience professionnelle acquise au travers d'une activité rémunérée ou bénévole ». Il serait intéressant de suivre, par exemple, la validation de l'expérience des jeunes du programme « Nouveaux services, nouveaux emplois » en raison de son caractère doublement paradoxal : la validation des acquis ne concerne que faiblement les jeunes et dans le cas présent, ils ne peuvent être évalués par rapport à un référentiel ancien. La construction d'une nouvelle certification s'avère indispensable en tant que référent social. Dès lors comment évaluer avec des normes générales, des connaissances informelles nées de la singularité des parcours professionnels ?

## **BIBLIOGRAPHIE**

**ALLITRAULT-BERNARD, A., ROBERT, S., ZUTTER, P. de (coord.)**

(2001) - « *Analyser et valoriser un capital d'expérience* ». Documents de travail. n° 125. Ed. Charles Léopold Mayer.

**AUBRET, J.**

(2001) - « *De la reconnaissance de l'expérience à la production de preuves d'acquis* ». Conférence d'ouverture du DESS « Conseil en développement des compétences, en validation des acquis et en mobilité professionnelle ». 13/10/2001. UFR des Sciences de l'Education. Université de Lille III.

**BALLION, R.**

(1994) - « *Les lycéens et leurs petits boulots* ». Hachette : Paris.

**BOUTINET, J-P.**

(1996) - « *Anthropologie du projet* ». PUF : Paris.

**CARRE, P., CASPAR, P. (dir.)**

(1999) - « *Traité des sciences et des techniques de la Formation* ». Dunod : Paris.

**CHERQUI HOUOT, I.**

(2001) - « *Validation des acquis de l'expérience et universités. Quel avenir ?* ». L'Harmattan : Paris.

**DANVERS, F.**

(2000) - « *Le bilan de compétences : (S') Evaluer pour évoluer dans la carrière* ». Colloque international des sciences de l'éducation. *Les pratiques de l'enseignement supérieur*. 2. 04/10/2000. Diffusion sur CEDEROM. Université de Toulouse le Mirail.

**DORON, R., PAROT, F.**

(1998) - « *Dictionnaire de psychologie* ». Article « Expérience » de M. Richelle,. PUF : Paris. p285-286.

**ENGEL, P.**

(1993) - « *Expérience* ». Encyclopaedia Universalis. Corpus 9. p168-172.

**FARZAD, M., PAIVANDI, S.**

(2000) - « *Reconnaissance et validation des acquis en formation* ». Anthropos.

**FORESTIER, D.**

(1999) - « *Peut-on apprendre par l'expérience ?* ». Educations. n° 18-19. De Boeck Université : Bruxelles. p74-76.

**GRASSER, B., ROSE, J.**

<sup>1</sup> Loi n° 2002-73 du 17/01/2002 dite de modernisation sociale (chap. II - Développement de la formation professionnelle ; Section I - Validation des acquis de l'expérience).

(2000) - « *L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation* ». Formation-Emploi. n° 71. juil-sept. p5-17.

**LHOTELLIER, A.**

(2000) - « *Tenir conseil* ». Seli Arslan.

**MAGNIER, J., WERTHE, C.**

(2001) - « *L'expérience revisitée à l'occasion de la validation des acquis professionnels* ». Formation-Emploi. n° 75. La Documentation française. juil-sept. p29-41.

**MURE, J-L.**

(1998) - « *L'éducation à l'orientation au collège et au lycée : des directives ministérielles à l'apprentissage par l'expérience* ». Cahiers Binet-Simon. n° 656-657. n° 3-4. Eres. p47-82.

(2000) - « *L'expérience au cœur de l'approche éducative* ». L'Indécis. n° 37. mars. p55-69.

**PELLETIER, D., BUJOLD, R. et alii.**

(1984) - « *Pour une approche éducative en orientation* ». Gaëtan Morin : Québec.

**RICHARD, J.**

(1999) - « *Rapport général 1999* ». Inspection générale de l'administration de l'Education nationale. La Documentation française.

**ROPE, F.**

(1999) - « *La validation des acquis professionnels. Entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation* ». Raisons éducatives. n°1-2. p203-225.

(2000) - « *Savoirs d'expérience, compétences et diplômes dans la validation des acquis professionnels* ». Ville-Ecole-Intégration. n° 123. déc. p38-53.

**VERMERSCH, P.**

(1989) - « *Expliciter l'expérience* ». Education permanente. n° 100-101. p123-132.

**VINCENS, J.**

(2001) - « *Définir l'expérience professionnelle* ». Travail et emploi. n° 85. janv. p21-37.