

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
INSTITUT D'ADMINISTRATION DES ENTREPRISES

**L'INSERTION ORGANISATIONNELLE DES FUTURS CADRES
PAR L'APPRENTISSAGE**

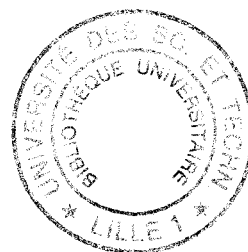
**Pour une approche en termes de construction
et d'évaluation des compétences**

Thèse présentée en vue de l'obtention
du Doctorat de l'Université en Sciences de Gestion, par :

Frédéric SAUVAGE

Le 28 janvier 2000.

Jury



Directeur de recherche :

Mr Pierre LOUART,
Professeur à l'Université de Toulouse I.

Rapporteurs :

Mr Alain ROGER,
Professeur à l'Université d'Aix-Marseille III.

Mr Alain BERNARD,
Professeur à l'Ecole Supérieure des Sciences
Economiques et Commerciales, Cergy-Pontoise.

Suffragants :

Mr Alain DESREUMAUX,
Professeur à l'Université des Sciences
et Technologies, Lille I.

Mme Isabelle HUAULT,
Professeur à l'Université de Paris XII.

Mr Michel LEVASSEUR,
Professeur à l'Université de Droit et Santé, Lille II.

REMERCIEMENTS

J'exprime ma profonde gratitude au Professeur Pierre Louart pour les conseils et les orientations qu'il m'a prodigués tout au long de cette recherche.

Je voudrais également rendre hommage à l'ensemble des personnes qui m'ont aidé, accompagné, ou soutenu dans l'avancée de mon travail.

A Mr le professeur Alain Desreumaux qui m'a permis de comprendre ce que peut être la rigueur et la curiosité d'un chercheur et m'a soutenu dans la réalisation d'un projet de recherche connexe (projet IFRESI).

Aux professeurs intervenants du CEFAG, et en particulier, Monsieur le Professeur Romelaer qui m'a aidé à clarifier les aspects théoriques et méthodologiques de ce travail.

Aux collègues du Graphe/Clarée qui m'ont entouré et contribué à la réalisation de ma thèse : Yannick Schwamberger, Pascale Faber, Anne Dietrich, Didier Cazal, Stéphane Bellini, Saïd Yami, Olivier de la Villarmois et Hubert Tondeur.

Aux responsables de CFA (directeur, responsables pédagogiques et relation entreprise) et en premier lieu, Marcel Devigne, pour la richesse de ses propos et analyses qu'il ne manque jamais d'apporter avec humour.

Aux responsables Ressources Humaines et tuteurs, qui m'ont ouvert l'accès à leurs organisations et ont témoigné des enjeux et intérêts des dispositifs d'apprentissage.

Aux apprentis de l'IAE de Lille, de l'ESC, de l'ISIV et de l'ISTN, qui se sont prêtés avec beaucoup de sympathie à la réalisation de la recherche.

A Laure, à Chantal et à Edmond pour leur soutien, leur encouragement et leur patience sans faille.

SOMMAIRE

Introduction	4
Chapitre 1. Du recrutement a l'insertion organisationnelle vers de nouveaux modes d'accès aux organisations	20
I - Le recrutement comme processus rationnel de recherche d'adéquation immédiate.....	22
1.1. Un processus rationnel d'acquisition de ressources humaines.....	22
1.2. Un processus qui se conforme au modèle rationnel de la décision.....	29
II - Les limites de l'approche instrumentale du recrutement.....	32
2.1. Le recrutement en action : une tension entre des besoins de cohérence opérationnelle et un chemin hasardeux vers la décision.....	32
2.2. Des ruptures et déformations inéluctables.....	35
III - La problématique du recrutement des jeunes.....	50
3.1. Recrutements et entrée progressive des jeunes sur le marché du travail ..	50
3.2. L'entreprise face au recrutement des jeunes.....	62
3.3. Une sélectivité accrue des jeunes à l'embauche.....	69
Chapitre 2. L'Apprentissage comme mode d'insertion organisationnelle des futurs cadres	78
I - L'héritage d'une longue histoire.....	80
1.1. Aux origines : le caractère indissociable du travail et de la formation.....	80
1.2. Des rénovations sous contraintes.....	87
II - Transformations récentes et.....	98
nouveaux territoires de l'apprentissage.....	98
2.1. Un décloisonnement de ses espaces traditionnels.....	98
2.2. Formes anciennes et logiques nouvelles.....	112
III - L'apprentissage dans l'enseignement supérieur.....	118
3.1. Des évolutions récentes significatives du caractère.....	118
novateur du dispositif.....	118
3.2. Un dispositif aux traits singuliers.....	128
3.3. Un dispositif en débat.....	135

Chapitre 3. L'apprentissage, un dispositif d'évaluation et de construction de compétences..... 140

I - Vers de nouvelles professionnalités du cadre : l'apprentissage dans le supérieur en questions 142

1.1. Des difficultés d'insertion professionnelle à la mise en question de l'efficacité du modèle scolaire traditionnel..... 142

1.2. Nouvelles professionnalités du cadre et recherche de modèles alternatifs pour construire des compétences managériales 151

1.3. D'une légitimation de l'entreprise comme instance de formation et de socialisation des jeunes à la recherche de nouvelles zones de régulation entre l'école et l'entreprise..... 158

II - L'insertion organisationnelle par apprentissage comme processus de construction des compétences 163

2.1. Enrôlement et socialisation de l'apprenti..... 164

2.2. Les modalités du processus d'apprentissage organisationnel..... 178

2.3. La compétence en perspectives (construire quoi ?) 185

III -L'insertion organisationnelle par l'apprentissage comme processus d'évaluation des qualités 194

3.1. L'identification des qualités d'un jeune 194

3.2. Modes d'appariements et expérimentation de la qualité de la relation d'emploi 198

3.3. Les conventions de qualité dans l'analyse de l'insertion organisationnelle 204

Chapitre 4. De l'entrée à l'usage des dispositifs en apprentissage 213

I - Protocole méthodologique..... 216

1.1. Pour le développement d'une approche compréhensive des appariements 217

1.2. La phase exploratoire 220

1.3 La phase d'investigation approfondie 221

1.4 La phase d'investigation confirmatoire 223

1.5. Présentation de la grille d'analyse 224

II - L'entrée dans un dispositif en apprentissage : des montages composites 228

2.1. L'apprentissage comme mode de formation et d'initialisation de carrière 228

2.2. L'apprentissage : un outil de gestion à forte plasticité 240

III - Logiques d'usage de l'apprentissage..... 252

3.1. Les logiques d'entreprises en terme d'appariement 252

3.2. L'apprenti, un acteur dans les organisations..... 266

3.3. L'apprenti, un professionnel en construction 271

Chapitre 5. Les appariements en action	277
I -Cas "Aymeric" : l'exemple d'un parcours en apprentissage dans l'enseignement superieur	279
II -Cas "Céline " : l'exemple d'une forte implication d'une entreprise dans le dispositif.....	310
Conclusion générale	331
Annexes	368

INTRODUCTION

Les années quatre-vingt, et plus encore les années quatre-vingt-dix, ont été marquées par l'enracinement de conceptions et de pratiques nouvelles en matière de gestion de l'emploi dans les entreprises. Le recours croissant à des formes de contrats que l'on peut de moins en moins qualifier d'atypiques donne la mesure de ce mouvement. Au cours de la période se sont en effet généralisées les relations d'emploi de nature temporaire telles que les contrats à durée déterminée (CDD) et les missions d'intérim. De même a fortement progressé l'usage de contrats aidés dans le cadre de dispositifs d'aide à l'insertion ou à la réinsertion professionnelle. Partant de ce constat, les théories de la segmentation tendent à accréditer l'idée de phénomènes de sas ou de cercles concentriques autour de noyaux de salariés réputés stabilisés (Atkinson, 1984).

La population juvénile s'avère particulièrement concernée par le développement de ces situations intermédiaires dont certaines brouillent les frontières entre emploi et formation (exemple des formations en alternance sous contrat de travail comme sous statut scolaire), entre travail et chômage (cas des petits boulots et de certains stages subventionnés qui relèvent parfois davantage d'un chômage « préservé » plutôt que d'un emploi « pleinement occupé »). **Des études à une stabilisation professionnelle, nombreux sont désormais les dispositifs contractuels et conventionnels qui supportent l'entrée des jeunes dans les organisations.** Mais au delà de leur diversité, c'est surtout l'intensité de leur usage qui retient l'attention. Ainsi, si l'on regroupe sous le terme générique de contrats à durée temporaire les CDD, l'intérim, les contrats en alternance et les contrats aidés, on ne peut qu'être frappé par l'importance que recouvrent ces contrats dans les recrutements de débutants. La reprise de l'embauche constatée pour les jeunes au cours de la période récente est venue renforcer ce constat dans la mesure où elle a été pour une grande part le fait de ces contrats.

Quelques données statistiques permettent de situer la portée du phénomène. En 1998, près de 80 % des recrutements concernant des jeunes se sont opérés sur des contrats à titre temporaire (Enquête Emploi mars 1998)¹. Ce chiffre doit être croisé avec des données en terme de stock qui présentent l'intérêt de niveler le poids des effets de rotation caractéristiques des contrats temporaires : 44 % des jeunes sont en CDD, intérimaires, sous contrats aidés et en alternance. Et si l'on restreint l'analyse au seul secteur marchand, c'est par exemple un quart des jeunes actifs de moins de 26 ans qui était sous contrat en alternance (Le Minez, Marchand, Minni, 1998).

L'intensité de l'usage de ces dispositifs contribue à l'érosion relative du schéma d'une entrée directe dans l'entreprise, à l'issue des études, par le biais d'un contrat stable et durable. On sait pourtant que ce schéma a constitué la forme canonique des recrutements au cours des années de croissance. C'est dire combien le recours croissant à ces dispositifs constitue un révélateur des transformations profondes qui affectent les pratiques de recrutement et de formation des entreprises vis-à-vis des ressources humaines débutantes. Leur utilisation ne peut en effet se confondre uniquement avec une recherche de flexibilité et d'adaptation quantitative mais semble directement renvoyer à de nouvelles logiques de recrutement.

Par exemple, des travaux en économie et en gestion (Henguelle, 1993 ; D'Andria, 1995) suggèrent que les contrats à titre temporaire constituent une « situation paradigme » où viennent se fondre une grande partie des incertitudes et des coûts d'information associés aux transactions sur le marché du travail. Dit autrement, ces contrats s'intègrent dans le cadre d'une gestion de l'incertitude sur les compétences d'une recrue appelée potentiellement à occuper un emploi permanent. D'Andria (1995) parle à ce propos de périodes probatoires débouchant sur une « *confirmation de recrutement* ». Par le mode d'utilisation qui en est fait, les dispositifs qui marquent le passage des études à l'emploi participent ainsi d'une logique de sécurisation des recrutements au titre d'un mouvement plus général, celui d'une mise sous contrôle accrue de la décision d'ouvrir l'accès des jeunes au marché interne des organisations (dont on observe d'autres manifestations à travers le durcissement des épreuves de sélection avec la prise en compte des qualités intuitu personnae).

¹ L'Enquête Emploi de l'Insee retient comme unités d'observation les jeunes de moins de 26 ans recrutés dans des entreprises de 10 salariés et plus. Ce chiffre de 80 % des recrutements s'entend hors intérim.

I

L'insertion organisationnelle comme objet de recherche

Dans le cadre de ce travail, nous cherchons à **analyser ces dispositifs sous l'angle de processus organisationnels qui contribuent au passage des potentiels-diplômés à des compétences organisationnelles**, c'est-à-dire à l'actualisation, à la transformation et à la combinaison des ressources initiales d'un débutant en « *savoirs en usage* » au sens de Malglaive (1990) ou en « *savoirs agir contextualisés* » selon Le Boterf (1994).

La notion d'insertion organisationnelle désigne la réalité que nous observons. Elle peut être définie, dans une première approche, comme un **processus organisationnel qualifiant qui met en jeu un employeur et un débutant en phase d'insertion professionnelle** (et qui construisent donc à cette occasion une expérience professionnelle qualifiante). Evoquer la situation d'un jeune en phase d'insertion professionnelle, c'est rendre compte d'un processus organisationnel qualifiant qui s'inscrit dans un moment intermédiaire que l'on ne saurait confondre : moment d'initialisation de carrière et d'amorce d'un processus de constitution de l'expérience professionnelle, moment de transition professionnelle (Rose, 1998). C'est aussi rendre compte d'un processus organisationnel qui prend place au cœur d'une dynamique complexe : dynamique liée à un changement consécutif ou simultané d'états (de scolaire à actif), d'espaces sociaux (de l'école à l'entreprise) et de pratiques (de la formation à la « production »).

L'insertion organisationnelle peut être définie, dans une seconde approche, comme un **double processus d'évaluation et de construction des compétences d'un débutant à travers un type de relation d'emploi qui s'inscrit potentiellement dans le moyen-long terme**.

L'évaluation des compétences s'opère in situ, par le jugement d'autrui et les attentes de rôles contribuant à l'ajustement des ressources initiales d'un jeune². Cette situation revient à attribuer un rôle moindre à la médiation par le diplôme qui ne constitue, selon Eymard-Duvernay (1992), qu'un appui précaire et opaque pour nombre d'entreprises afin de juger les qualités d'un possible candidat à un emploi permanent. Insérer un jeune dans une organisation, par le biais par exemple de contrats de formation en alternance dont certains s'étirent sur trois années (exemple des formations d'ingénieurs par l'apprentissage), équivaut à assurer une présence

² Le Boterf distingue deux types de ressources : les ressources endogènes (capacités, aptitudes, formation, expérience) et exogènes (outils de proximité, réseaux relationnels, documentaires, d'expertise)

durable dans l'entreprise et à privilégier des médiations de proximité³. Or, « *la présence durable d'un individu dans une entreprise permet de stabiliser les attentes de chacun à son égard, et sera donc considéré comme une forme de qualification* » (Eymard-Duvernay, 1992, p. 63). Autrement dit, **l'insertion organisationnelle constitue un processus dynamique au cours duquel un jeune est introduit dans un réseau propre à le sortir de l'anonymat et à le qualifier**, c'est-à-dire à reconnaître ses compétences (à l'inverse, il s'agit d'un réseau au sein duquel il peut faire en sorte de sortir de l'anonymat et peser sur la manière dont il se trouve qualifié). Le terme compétence a ici une portée générale et désigne la compétence à occuper un emploi, ce que l'on nomme également l'employabilité.

La construction des compétences s'opère dans le cours des interactions de travail, les problèmes à traiter et les situations rencontrées incitant à produire ou façonner des compétences nouvelles en adéquation avec celles attendues par l'employeur (et à travers lui un ensemble d'employeurs dans une logique de développement de l'employabilité interne mais aussi externe)⁴. Un ensemble de « dispositifs à caractère ensemblier »⁵ met à cet égard explicitement l'accent sur la production de compétences. Tel est le cas des formations en alternance dans lesquelles l'un des objectifs assignés à l'employeur est de contribuer à leur construction au delà de leur seule utilisation/évaluation. Si l'on prend l'exemple de l'apprentissage, un certain nombre d'obligations légales sont liées à cette visée. Aux premiers rangs de ces obligations figurent la nécessité d'un accompagnement de la formation en entreprise par du tutorat ainsi que la tenue périodique de points de rencontre avec le centre de formation d'apprentis.

L'insertion organisationnelle se présente donc comme un processus de construction d'une expérience professionnelle qualifiante et de reconnaissance de cette qualification à travers un type de relation d'emploi qui laisse apparaître un caractère potentiellement durable. **L'enjeu de ce travail consiste à comprendre la**

³ Un pays comme l'Allemagne, par l'importance du système dual, a organisé la transition professionnelle des jeunes sur la base de médiation de proximité (et de manière moindre sur le diplôme).

⁴ Historiquement, à l'exception il est vrai de l'apprentissage, la mise en adéquation des compétences dont dispose un individu et celles attendues par les employeurs ne relevaient pas de dispositifs spécifiques mais étaient directement pris en charge par ceux-ci au cours de la relation d'emploi. Les employeurs justifient cela par une raison qui a toujours existé mais qu'ils semblent ne plus assumer selon Charlot (1993), à savoir qu'un certain temps est nécessaire pour adapter un jeune recruté à leurs besoins et ainsi optimiser son rendement. Ils tâcheraient donc selon lui d'embaucher sur ce type de dispositif pour extérioriser une partie des coûts liés à l'adaptation de leurs ressources humaines en retardant les garanties contractuelles.

⁵ Selon l'expression de Barbier qui entend par là des dispositifs de formation combinant des ressources scolaires et organisationnelles. Exemple des formations en alternance sous contrat de travail ou sous statut scolaire.

manière dont sont évaluées, aménagées et développées les compétences au travers des trajectoires d'insertion organisationnelle. On ne saurait pour autant produire des analyses « en toute généralité » tant il est vrai que l'on ne peut éluder les spécificités propres à chacun des modes d'insertion organisationnelle qui modèlent à leur façon le double processus évoqué. Aussi avons nous orienté notre recherche sur un dispositif qui connaît actuellement un regain d'intérêt : le contrat en apprentissage.

A mesure que se posent avec une acuité persistante la question de l'insertion professionnelle des jeunes et la capacité de notre système éducatif à pourvoir aux besoins en compétences des entreprises, l'apprentissage semble s'affirmer comme une sorte d'évidence pratique liée à la nécessité de rapprocher l'école de l'entreprise, la théorie de la pratique. Forme la plus ancienne et sans doute la mieux organisée de formation en alternance, l'apprentissage apparaissait pourtant relégué à une modalité de prise en charge d'élèves en difficulté scolaire et restait confiné à des métiers traditionnels tels que l'artisanat et le bâtiment. Il tend désormais à se voir conférer les attraits de l'efficacité et de l'ouverture. Surtout, il s'est récemment ouvert aux formations de l'enseignement supérieur, ce qui ne constitue pas un mince paradoxe pour un mode de formation hérité des corporations de l'Ancien Régime et autrefois accusé de fournir aux employeurs une main-d'oeuvre juvénile, servile et bon marché.

II

L'insertion organisationnelle par l'apprentissage : un idéal de modernité à questionner pour les futurs cadres

On ne peut complètement saisir les enjeux dont sont porteurs l'apprentissage et plus généralement l'alternance sans considérer le fait que leur promotion se trouve infiltrée d'aspects symboliques, imaginaires et fantasmatiques relatifs aux univers de l'emploi et de la formation dans un contexte marqué par des difficultés persistantes d'insertion professionnelle. Ce sont ces aspects qu'il nous faut questionner. Comme l'avance Poupard, « *si [l'alternance] ne fait pas l'unanimité absolue, elle recueille suffisamment de suffrages pour s'imposer comme une indiscutable nécessité. Elle est en France comme une terre promise de la formation, toujours espérée, rarement atteinte, vers laquelle tendent les efforts ou du moins les pensées d'un nombre accru de zéloteurs. Est-ce un mythe ou un mirage, un impératif ou un alibi ? On la voit partout et nulle part ; mais elle est le signe de modernité, de réalisme et d'ouverture que chacun veut afficher dans ses programmes ou dans ses théories* » (Poupard, 1995, p. 15).

Lorsque l'on examine les images et les représentations dont ils font l'objet, l'apprentissage et l'alternance semblent développer un système de sens qui emprunte à un équilibre harmonieux. Ils semblent en particulier renvoyer à une symbolique qui dissout les contradictions entre la théorie et la pratique, entre le diplôme et l'expérience professionnelle, symbolique qui abolit aussi les frontières entre l'entreprise et l'école, entre la formation et le travail.

En se fondant sur une relation formation-emploi non plus consécutive mais simultanée (Vimont, 1996), l'apprentissage tend à dissoudre les temps de rupture que représente l'entrée dans la vie active pour introduire l'idée d'une acclimatation graduelle, progressive dans une organisation. L'apprentissage réaménage ainsi les conditions du passage du monde de l'école au monde professionnel pour se poser comme un facilitateur et un organisateur de la transition professionnelle. Il permet de traiter, sur un mode symbolique, les angoisses d'un monde inconnu. Obin (1995) relève deux schèmes, au sens de constellation d'images, auxquels fait référence l'alternance. Selon le schème de l'exploration, l'alternance met dans le bain, permet de faire des expériences ; elle met aussi en responsabilité, ou encore en situation. Le chemin se trouve ou se trace en marchant, en débroussaillant progressivement une *terra incognita* avec l'aide d'un maître d'apprentissage. Selon le schème de la métamorphose, l'alternance amorce le passage de la situation d'étudiant-apprenti à celle du professionnel-expert. Elle est comprise comme une juxtaposition, voire une intégration, de lieux d'expérience et d'enseignement qui va permettre de progresser vers un horizon simplement entre-aperçu, dans un cheminement organisé.

Le développement de l'apprentissage contribue aussi à réconcilier deux mondes, l'école et l'entreprise, qui avaient tendance à s'ignorer et à s'observer avec méfiance. Il est présenté comme un mariage de raison, en ces temps de crise, entre deux univers complémentaires qui, dans l'intérêt des jeunes, décident de s'enrichir de leur différence. C'est l'idée d'un couple moderne, d'une « nouvelle alliance » selon les mots de Pospel (1989). C'est aussi l'idée d'un « lien salvateur » apparaissant comme le seul susceptible de régénérer l'institution scolaire, de lui redonner vie. L'alternance devient ainsi le signe, l'expression symbolique de l'ouverture et du pragmatisme. Elle constitue métaphoriquement le pivot grâce auquel des mondes qui s'ignoraient se rapprochent et se fécondent. Elle se présente comme une innovation dans l'enseignement supérieur appelée à se pérenniser et à favoriser l'éclosion de nouvelles zones de régulation entre sphère éducative et sphère productive garantissant la qualité des certifications produites. Elle refond ainsi les termes de la dissociation, voire d'un divorce entre l'école et l'entreprise pour ouvrir sur des modes renouvelés de coopération.

L'apprentissage substitue enfin à la quête difficile et tâtonnante de l'emploi la métaphore d'une passerelle balisée vers l'entreprise⁶. L'apprentissage permet d'accéder à ce lieu convoité en même temps qu'il permet d'acquérir l'expérience et le diplôme nécessaire à la stabilité professionnelle. Il permet ainsi de sortir de la contradiction, pointée par Louart, lorsqu'il évoque les tensions propres à la gestion des ressources humaines (1993), entre l'expérience professionnelle et le diplôme. Il permet, par là même, de réconcilier les jeunes et la société⁷.

L'apprentissage serait en définitive porteur d'une modernité assise sur un triple compromis :

- un compromis sociohistorique entre les dérives productivistes, qui profitent d'un jeune en compromettant sa formation, et les dérives scolaires du « tout école » (Geay, 1998) qui déconnectent la formation des réalités organisationnelles. Il préserve les acquis et les impératifs de scolarisation tout en positionnant les jeunes dans les organisations plus précocement ;
- un compromis épistémique entre les dérives de l'empirisme et les dérives du rationalisme, entre l'illusion intellectualiste qui consiste à croire qu'il suffit de savoir pour faire et l'illusion empiriste qui consiste à croire qu'il suffit de faire pour apprendre (Pelpel, 1989) ;
- un compromis individuel entre l'envie de poursuivre des études, d'obtenir un diplôme, et l'acquisition d'une expérience « intégrative » sur le marché du travail.

⁶ L'UIMM, dans une de ses campagnes de promotion en faveur de l'apprentissage industriel, a joué sur cette métaphore. L'on pouvait voir dans un dessin un jeune enjambant tranquillement un fossé en empruntant un pont. Ce pont ouvrait sur un chemin bien dégagé qui donnait l'accès à une usine tirant à pleine fumée. Autour de ce jeune, essayant tant bien que mal de s'accrocher à une corde pour franchir l'obstacle, d'autres jeunes éprouvent les pires difficultés à atteindre la rive adverse.

⁷ Comme l'explique Lelièvre, « *l'idée du développement de l'apprentissage a été largement reprise et justifiée depuis 1978, comme moyen de résorber le chômage des jeunes de niveau V, et a fait par là même l'éloge de l'alternance. Dans les mêmes années, la préoccupation de revalorisation du travail manuel a été affirmée tant à l'école qu'au travail. L'exclusion est le mal prioritaire qui frappe massivement les jeunes des banlieues déshéritées. Pour les jeunes exclus, le problème n'est pas de se libérer ou de construire une autre société, il est de rentrer dans une société qui ne semble pas vouloir d'eux. L'existence du jeune exclu est privée de sens, ce qui se traduit peu à peu par une déscolarisation. Dès lors, l'apprentissage est à nouveau encensé par les acteurs politiques, chargé de significations mythiques de réconciliation entre la société et ses jeunes ; il apparaît comme une voie qui permet de compenser les difficultés de formation et de qualification, mais aussi celles liées à un manque d'identité, en proposant une appartenance, au moyen de sa dimension initiatique* » (Lelièvre, p161-62)

Obin (1995) dénonce cependant l'idéal de modernité dont l'apprentissage serait porteur. Dans la mesure où il accouple ce que la société sépare, qu'il unifie ce qui est contradictoire, l'apprentissage apparaît à ses yeux comme la forme la plus achevée de réconciliation (mais aussi de négation) des contraires. Il s'alimente, dit-il, d'un « *fantasme fusionnel* ». Le discours sur l'apprentissage serait, selon lui, un discours de subordination de la formation professionnelle à l'entreprise ou de dessaisissement du système éducatif, « *la forme la plus radicale d'éradication* » de l'autonomie du système éducatif à la différence de forme plus adoucie d'alternance sous statut scolaire (Cf. p. 57-60).

S'observent finalement des changements sensibles dans la représentation collective des formations en apprentissage. Leur valorisation ne se traduit pas seulement par un accord de principe ou un intérêt d'ordre purement intellectuel. Elle s'inscrit en effet dans un mouvement d'initiatives et d'expériences concrètes : à la suite des lois de juillet 1987 et 1992, l'apprentissage s'est généralisé dans les universités et dans les grandes écoles (près de 9.000 apprentis de niveaux I et II) ; il touche des publics croissants de jeunes, près de 330.000, issus d'écoles parfois prestigieuses (écoles de commerce ou écoles d'ingénieurs par exemple) ; il s'étend à la plupart des secteurs économiques (banques, grande distribution, industrie agro-alimentaires, ...) et s'enracine dans les grandes entreprises (et non plus seulement dans les petites structures productives).

Il convient alors d'identifier, à côté d'un apprentissage destiné à des jeunes en décalage par rapport au système scolaire traditionnel, un apprentissage destiné à des profils diversifiés de jeunes et d'entreprises. Ces derniers font un choix délibéré de l'apprentissage : les jeunes en alternative par rapport à une filière d'enseignement plus classique ; les employeurs par rapport à des modes habituels d'insertion, de formation et de gestion de l'emploi des jeunes dans l'entreprise. Nous portons notre regard sur cette deuxième forme d'apprentissage en considérant plus spécifiquement l'apprentissage comme modèle d'insertion organisationnelle pour les futurs cadres.

Au delà des qualités intrinsèques de l'apprentissage, dont on a vu que leur combinaison pouvait composer les traits d'un modèle idéal d'insertion organisationnelle, **nous nous attachons à comprendre comment, concrètement, s'opèrent l'évaluation et la construction des compétences à l'œuvre au cours de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage.** Parce que légalement et historiquement l'apprentissage a été conçu pour les métiers de l'artisanat, le cadre de départ de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur apparaissait beaucoup moins structuré qu'on ne le croit habituellement. Ce cadre initial se caractérisait par une absence de véritables antécédents et de règles précises. Ce sont donc les

protagonistes des formations en apprentissage dans le supérieur qui ont été finalement amenés à forger, dans le cours de leur interaction, une réalité en émergence. Il s'agit alors de saisir comment se sont mises en forme progressivement, par adaptations et tâtonnements successifs, des modalités de production et de certification mixtes des compétences. L'objectif est donc par là même d'interroger les conditions d'émergence de ce nouveau mode d'insertion organisationnelle pour mieux comprendre les finalités, les enjeux et la dynamique interne de fonctionnement qui l'anime.

III

Une approche pluridisciplinaire des appariements en construction

Cette posture nous amène à prospecter la nature des relations d'emploi qui se nouent au cours de l'insertion organisationnelle de futurs cadres par l'apprentissage. **Fondamentalement, ce travail nous conduit alors à questionner l'insertion organisationnelle par l'apprentissage comme mode de construction d'appariements sélectifs.** Dans ces appariements sélectifs, les diplômés (déjà acquis ou celui en préparation) jouent au départ, soit le rôle d'un signal d'efficacité immédiate, soit le rôle d'une garantie de potentialité en cas de besoins ultérieurs ou dans l'objectif d'une valorisation des ressources initiales par de la « formation implicite » au sens de la théorie du capital humain. Au delà de la contractualisation, **l'appariement intervient comme processus de mise en adéquation dynamique entre un employeur et une nouvelle recrue assurant une actualisation effective de l'employabilité de l'apprenti.** Cette actualisation, comme nous l'avons souligné, procède d'un double processus de construction et d'évaluation de l'employabilité (ou des compétences dans une acception générale à occuper un poste).

Notre démarche impose, d'un point de vue scientifique, une approche pluridisciplinaire. Nous suivons Courpasson et Dany lorsqu'ils soulignent qu'une « *problématique dite de GRH requiert l'utilisation conjointe et/ou alternative de disciplines différentes* » (1991, p. 298). Notre démarche puise dans un « savoir collectif » selon le sens qu'en donne Chevrier (1993), ce qui nous conduit à convoquer des apports théoriques variés utiles à la compréhension des compétences et à la manière dont elles sont façonnées et évaluées à l'occasion de processus d'insertion organisationnelle par l'apprentissage.

A l'origine, le concept d'appariement est issu de la biologie (rapprochement de chromosomes) ou zoologique (accouplement). Nous l'empruntons cependant à l'économie, et notamment à Jovanovic (1979), qui l'utilise pour signifier que la qualité d'une relation d'emploi qui vient de se créer n'est spécifique ni au salarié, ni

au poste (et plus généralement à l'entreprise), mais précisément à l'accouplement des deux. Selon Jovanovic, la qualité de la relation d'emploi fait l'objet d'une expérimentation par les acteurs en situation. Si nous souscrivons à la vision d'un appariement comme processus faisant l'objet d'évaluation des compétences (selon des travaux en gestion et en sociologie, on retient l'idée de la compétence à la croisée de l'individu et d'une situation de travail, ce qui équivaut de manière générale à la « relation d'emploi »), nous sommes cependant amenés à nous éloigner du concept d'appariement tel qu'il est développé par Jovanovic. La vision sous-jacente de la compétence est celle de données qui préexistent à la relation d'emploi et qu'il s'agirait alors d'expérimenter.

Or, nous introduisons dans ce travail un clivage entre les approches qui considèrent les compétences comme données et celles qui les considèrent comme construites. Selon les premières approches, **les compétences procéderaient de caractéristiques intrinsèques aux jeunes entrants** (et donc de caractéristiques quasi-naturelle régies par des lois physiologiques, sociales ou économiques) et qu'il s'agirait : soit d'identifier, en ayant par exemple recours à des signaux (modèles de signalement) ; soit de révéler et de mobiliser par des mécanismes incitatifs ou d'expérimentation. De même, selon une perspective adoptée par certains courants sociologiques, les compétences à acquérir (et non plus à évaluer) découleraient d'une acculturation professionnelle et organisationnelle qui supposerait que les compétences qu'il s'agit de disposer soient fixées et qu'il s'agirait de s'y conformer. Selon les secondes approches que nous privilégions dans notre analyse, **les compétences présenteraient un caractère construit.**

Elles se construisent par des processus organisationnels d'apprentissage au cours de l'insertion organisationnelle (par un engagement dans l'action, par de la réflexion sur et dans l'action, par le jeu des interactions et des ajustements/négociations qu'elles impliquent). Sont notamment mobilisés dans cette perspective les travaux issus de la science action (Argyris et Schön, 1978), les théories de l'apprentissage social (Bandura, 1986), les approches de la socialisation organisationnelle en terme de construction de sens (Louis, 1980 ; Reichers, 1987).

Elles font l'objet de modes de jugement qui relèvent de conventions, autrement dit de constructions sociales, d'accords sur la façon de les évaluer. Evaluer en situation procède d'opérations de « qualification ». Ces opérations mettent à l'épreuve les qualités à juger chez un jeune ainsi que les qualités de l'appariement à évaluer dans une relation d'emploi. Elles supposent un ensemble de critères, implicites ou explicites, auxquels l'évaluateur peut se référer (notamment lorsqu'il doit prendre la décision de le confirmer). Comme l'avance à ce propos Gomez, la qualité « *ne peut se*

déduire d'une analyse strictement objective, mais de ce qu'il est normal d'attendre en pareil cas, et par rapport auquel on pourra évaluer si la qualité observée est acceptable ou pas. Cette qualité attendue n'est qu'une conséquence de ce qui est accepté comme normal par les autres » (1997, p. 66). La convention est donc un moyen de juger et un outil de raisonnement.

La grille des Economies de la Grandeur, développée par Boltanski et Thévenot (1987), sert de point d'appui à l'analyse des appariements. Elle est mobilisée pour saisir la nature des appariements auxquels donne lieu l'insertion organisationnelle par l'apprentissage. De là, notre problématique peut se formuler de la manière suivante : **« quelle est la nature des appariements qui se nouent entre un apprenti et une entreprise et en quoi ces appariements (marqués par des « conventions ») structurent-ils le double processus de construction et d'évaluation des compétences ? »**.

Boltanski et Thévenot ont mis l'accent sur les contraintes de justification qui pèsent sur le jugement. Les décisions, pour être justes, doivent s'appuyer sur des arguments ayant valeur devant un nombre indéfini de personnes. Au delà d'une pure rhétorique, elles s'appuient sur des jugements articulés à des réalités, ancrés sur des objets et plus généralement des principes qui font preuve. Aussi serons nous amenés, à partir d'une démarche qualitative, à mettre l'accent sur ce que disent les protagonistes de l'appariement (jeune/tuteur/DRH et dans une moindre mesure ici les acteurs du CFA) en analysant comment ils justifient leur entrée dans un dispositif en apprentissage et les actions qu'ils y développent (discours à référer au double processus d'évaluation et de construction des compétences qui nous intéresse).

IV

Intérêts de la recherche

La problématique, telle qu'elle a été posée, oriente le travail de recherche sur le sujet de l'apprentissage. A l'origine, au travers des corporations de métiers et du compagnonnage, l'apprentissage était valorisé comme moyen d'assurer une reproduction des savoirs et savoir-faire spécifiques d'une catégorie socio-professionnelle. Par ce biais, les corps de métiers assuraient en effet une forme de régulation sociale en leur sein. Avec la pression de l'industrialisation (réclamant une main d'œuvre bon marché et peu qualifiée), les principes organisateurs de l'apprentissage, sous sa forme traditionnelle, ont perdu de leur prégnance pour céder la place à la mise en œuvre de modalités d'insertion professionnelle moins valorisées. C'est alors que ce dispositif de formation s'est caractérisé par un ancrage dominant dans des secteurs traditionnels (du type artisanat, bâtiment, ...). En effet, pour les

entreprises de ces secteurs, l'apprentissage a longtemps représenté le mode privilégié de captation et de formation de leurs ressources humaines. Dans cette perspective, ce dispositif est resté essentiellement consacré à des niveaux dits "de faible qualification" et a fait l'objet d'une forme de stigmatisation. Cela s'est illustré notamment par une image sociale dépréciée et a conduit les pouvoirs publics à développer des politiques de maintien. Aujourd'hui, l'apprentissage bénéficie d'un regain d'intérêt certain, signifié en particulier par une progression sensible des effectifs. Soutenu par une volonté politique d'ouverture et de réhabilitation, que l'on constate au travers de l'évolution du cadre juridique en 1987 et 1992, l'apprentissage déborde de ses espaces traditionnels pour investir de nouveaux secteurs d'activité, gagner les grandes entreprises et concerner des jeunes qui ne sont plus en échec scolaire.

Le premier intérêt de cette recherche consiste à interroger cette réalité en émergence. Il s'agit d'observer comment ce décroisement et cette revalorisation d'un dispositif ancien se réalisent concrètement dans l'enseignement supérieur.

Au delà, l'apprentissage apparaît comme un nouveau mode d'accès des futurs cadres à l'entreprise combinant exercice d'une activité et formation. Il est à cet égard révélateur des modes d'insertion organisationnelle qui se multiplient aujourd'hui. Il s'agit donc également de voir en quoi l'apprentissage est significatif d'un renouvellement des processus de recrutement, d'intégration et de formation à l'œuvre dans les entreprises (sélectivité, identification et production des compétences, ...). En effet, à côté des opérations classiques de dotation reposant sur le « modèle d'une adéquation a priori » entre les caractéristiques d'un jeune et celles d'un poste semblent se développer des logiques « d'appariement plus tâtonnant ». Il s'agit de proposer une analyse de ces logiques et d'en souligner les enjeux et l'intérêt gestionnaires.

Le second intérêt de la recherche est ici de questionner un dispositif dont l'utilisation participe à un renouvellement des pratiques de recrutement dans les entreprises.

Tel que nous envisageons notre terrain de recherche, nous nous proposons en particulier de centrer l'analyse sur la formation des jeunes cadres et leur insertion professionnelle. Ceci renvoie à l'une des problématiques fondamentales pour tout organisme de formation professionnalisante, qui est de s'assurer du placement de ses apprenants. A ce titre, l'apprentissage correspond à un processus particulier d'acquisition d'une expérience professionnelle durant laquelle le jeune apprenti et l'entreprise sont mis en relation. Dans une perspective où l'expérience prend une part

tout aussi importante que le diplôme (au regard des logiques de recrutement des jeunes diplômés dans les entreprises), c'est bien de l'employabilité des futurs diplômés dont il s'agit dans notre recherche.

En ce sens, et c'est là le troisième intérêt du travail, il nous importe de repérer au travers des processus d'appariement entre un jeune apprenti et une entreprise, comment l'insertion organisationnelle par l'apprentissage contribue à développer son employabilité.

Mais, si l'insertion organisationnelle du jeune apprenti s'inscrit dans une logique d'entrée sur le marché du travail immédiate et anticipée (par rapport à une forme classique de formation), elle ne peut le confirmer dans son employabilité que si elle permet à la fois de construire et d'évaluer des compétences. Toutefois, le concept de compétence recouvre une réalité complexe et multiforme qu'il est difficile de saisir, bien qu'il s'agisse de l'une des notions clés de la gestion des ressources humaines. Si notre objectif n'est pas d'épuiser le concept (à supposer qu'il puisse l'être), il n'en est pas moins nécessaire de clarifier les différents registres de compétences sur lesquels l'apprentissage dans le supérieur produit un effet.

Dans cette perspective, le quatrième intérêt de notre recherche est de proposer des investigations empiriques susceptibles d'aider à mieux cerner les modalités de développement des compétences, modalités qui caractérisent l'apprentissage.

Enfin, l'apprentissage constitue l'une des nombreuses passerelles qu'empruntent aujourd'hui les jeunes pour les mener des études vers une stabilisation professionnelle. Il s'agit de passerelles qui les placent dans des situations d'expérimentation, c'est-à-dire qui les amènent à éprouver le réel et à s'éprouver dans ce réel. A travers ces passerelles, il y a nécessité pour eux de se construire comme sujet au travail dans des espaces flous et incertains⁸.

⁸ Par le terme même de sujet, et en reprenant une distinction de Goguelin (1987), il s'agit pour le jeune d'être à la fois acteur de son insertion organisationnelle (idée de stratégie individuelle) et d'en être l'auteur, c'est-à-dire d'y donner du sens. Pour Dubet (1995), cette évolution des formes d'insertion place le jeune en situation d'expérimentation. Constatant le basculement d'un mode de socialisation instantané (modèle de l'identification) à un mode progressif (modèle de l'expérimentation) d'accès à l'âge adulte, il s'intéresse à la manière dont les jeunes construisent leur expérience⁸. L'expérience est définie comme une activité cognitive, "*une manière de construire le réel et surtout de le vérifier, de l'expérimenter*" (p. 93).

Aussi, le dernier intérêt de ce travail consiste à examiner comment les apprentis développent des stratégies identitaires en fonction de leurs contextes organisationnels.

V Plan

Nous avons organisé la présentation de la thèse en cinq chapitres. Les trois premiers présentent le cadre théorique, les deux derniers sont consacrés à l'investigation empirique.

Dans le premier chapitre (*"Du recrutement à l'insertion organisationnelle : vers de nouveaux modes d'accès aux organisations"*), la vision classique du recrutement⁹ est mise en question non seulement d'un point de vue conceptuel mais également en fonction des transformations récentes qui affectent les pratiques de recrutement des jeunes.

Dans le second chapitre (*"L'apprentissage comme mode d'insertion organisationnelle des futurs cadres"*), l'apprentissage est situé dans une perspective historique de manière à mieux éclairer les évolutions récentes d'un dispositif qui plonge loin ses racines dans le temps. L'accent est mis plus particulièrement sur ce qui caractérise la mise en œuvre du dispositif dans l'enseignement supérieur.

Dans le troisième chapitre (*"L'apprentissage, un dispositif d'évaluation et de construction de compétences"*), nous développons le modèle d'analyse de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage en tant que double processus : un processus de construction et façonnement des compétences et un processus d'évaluation et de mise en forme des qualités d'un jeune.

Dans le quatrième chapitre (*"De l'entrée à l'usage des dispositifs d'apprentissage"*), après avoir présenté le protocole méthodologique, nous caractérisons les logiques d'usage des entreprises en matière d'insertion organisationnelle par l'apprentissage.

Enfin, dans le cinquième et dernier chapitre (*"Les appariements en action"*), nous proposons à partir de deux cas illustratifs, sélectionnés parmi notre échantillon, d'analyser des trajectoires d'insertion organisationnelle.

⁹ C'est-à-dire d'une recherche rationnelle d'adéquation a priori entre les caractéristiques d'un poste à pourvoir et celles d'un candidat.

CHAPITRE I

DU RECRUTEMENT A L'INSERTION ORGANISATIONNELLE :

vers de nouveaux modes d'accès aux organisations

I - LE RECRUTEMENT COMME PROCESSUS RATIONNEL DE RECHERCHE D'ADEQUATION IMMEDIATE

- 1.1. Un processus rationnel d'acquisition de ressources humaines
- 1.2. Un processus qui se conforme au modèle rationnel de la décision.

II - LES LIMITES DE L'APPROCHE INSTRUMENTALE DU RECRUTEMENT

- 2.1. Le recrutement en action : une tension entre des besoins de cohérence opérationnelle et un chemin hasardeux vers la décision
- 2.2. Des ruptures et déformations inéluctables

III - LA PROBLEMATIQUE DU RECRUTEMENT DES JEUNES

- 3.1. Recrutements et entrée progressive des jeunes sur le marché du travail
- 3.2. L'entreprise face au recrutement des jeunes.
- 3.3. Une sélectivité accrue des jeunes à l'embauche

“ Voici mon propre C.V. J'ai décidé d'opter pour la simplicité, la vérité et la clarté absolues. Pas de tricherie sur mon âge, pas de vantardises inutiles sur mes compétences et ma formation. Mais j'ai fait figurer mes centres d'intérêts d'étudiant parce que je pense qu'il est bon de suggérer qu'on a une personnalité complète. Je le pense. Qui sait ? A l'occasion, ce C.V. attire une réponse, et pendant un court instant, j'ai le moral qui remonte. Je reçois une lettre ou un coup de téléphone, et un rendez-vous est fixé (...) Vous vous douchez minutieusement, vous vous habillez avec soin, vous essayez de trouver le bon équilibre entre assurance et cordialité naturelle. Vous ne voulez pas paraître imbu de vous-même, mais vous ne voulez pas être un flagorneur non plus. La rencontre a lieu et vous bavardez et discutez. Il se peut que vous visitiez l'usine avec la personne qui vous a fait passer l'entretien, que vous lui montriez comme vous connaissez bien les machines, la ligne, le travail. Puis vous rentrez chez vous, et vous n'avez plus jamais aucune nouvelle.

De temps à autre, il pouvait y avoir un petit sujet dans Pulp ou The Paperman, quand une papeterie annonçait l'embauche d'untel pour tel ou tel poste de cadre supérieur, avec l'habituelle photo du veinard qui sourit d'un air suffisant. Et je lisais l'article, et je me rendais compte que c'était un poste pour lequel j'avais passé un entretien, et je ne pouvais pas m'en empêcher, il fallait que je scrute, que j'étudie le visage de ce type, ses yeux, son sourire, la cravate qu'il portait. Pourquoi lui, pourquoi pas moi ? ”

DONALD WESTLAKE, *Le couperet*
1998, Editions Payot & Rivages, p. 29

CHAPITRE I.

DU RECRUTEMENT A L'INSERTION ORGANISATIONNELLE

vers de nouveaux modes d'accès aux organisations

Le recrutement est généralement abordé, dans nombre de publications spécialisées en gestion des ressources humaines, comme un processus rationnel de recherche d'adéquation immédiate entre les aptitudes d'un candidat et les caractéristiques d'un poste à pourvoir. A ce titre, l'accent est le plus souvent mis sur l'ensemble des activités et des moyens qu'il s'agit de développer pour doter les organisations des personnels dont elles ont besoin et disposer ainsi des ressources humaines nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés par la direction.

Une telle approche, qui conçoit le recrutement comme une succession d'étapes logiques et structurées, apparaît conforme au modèle rationnel de la décision. Si elle fournit à ce titre un modèle utile pour l'action, dans un souci notamment de cohérence opérationnelle et d'efficacité des décisions de recrutement, elle laisse cependant démuni pour comprendre la part irréductible d'incertitudes, de tâtonnements et de complexités latentes au cœur des pratiques de recrutement.

Plus encore, cette approche permet difficilement de saisir la problématique du recrutement des jeunes, notamment au regard du développement de nouveaux modes d'insertion organisationnelle. En effet, la multiplicité croissante des formes de recrutement des jeunes, liées sans aucun doute à l'émergence de nombreux dispositifs de soutien à l'emploi et à la formation de ce public, traduit la mise en place de logiques d'appariements sélectifs¹⁰. Ces dernières nous conduisent à interroger la pertinence du modèle d'adéquation a priori et à repérer les nouvelles pratiques de recrutement des primo-demandeurs d'emploi.

Dans ce chapitre, nous proposons donc d'observer en quoi la vision classique du processus de recrutement peut être bousculée d'un point de vue conceptuel mais également en fonction des caractéristiques récentes du recrutement des jeunes.

¹⁰ Il n'y aurait plus uniquement la volonté de construire une adéquation a priori au travers du processus de recrutement mais davantage de développer un appariement entre l'entreprise et le jeune au travers de différentes formes d'insertion organisationnelle. Ces logiques d'appariement conduisent à opérer une sélection a posteriori, c'est-à-dire après l'immersion du jeune dans l'organisation.

Dans un premier développement, nous dégagerons la dimension rationnelle de l'acte de recruter (en tant que problème de gestion des ressources humaines). D'une part, il s'agit d'appréhender cet acte de gestion comme un processus rationnel de recherche d'adéquation immédiate entre les aptitudes d'un candidat et les caractéristiques d'un poste à pourvoir. D'autre part, il nous importe de montrer en quoi ce processus emprunte les contours du modèle rationnel de la décision.

Dans un second développement, nous présenterons les limites de l'approche instrumentale du recrutement à partir d'une critique à deux niveaux. En premier lieu, la décision de recruter est soumise à un protocole de prise de décision d'ordre normatif et prescriptif visant certes à réduire les principales tensions, mais qui propose une approche réductrice et simplificatrice du problème posé. En second lieu, les pratiques ou manières de recruter s'éloignent des présupposés théoriques fondamentaux du modèle rationnel de la décision¹¹.

La critique du modèle instrumental du recrutement (l'adéquation a priori entre aptitudes d'un candidat et caractéristiques d'un poste) nous conduira, dans un troisième développement, à évoquer plus particulièrement la problématique du recrutement des jeunes. Il s'agit de repérer d'une part, les modes récents d'entrée progressive des jeunes sur le marché du travail, et d'autre part, les attitudes des décideurs vis à vis du recrutement des jeunes dans l'entreprise, pour dégager les logiques qui président à l'entrée organisationnelle des primo-demandeurs d'emploi.

¹¹ En ce sens, nous retiendrons l'idée suivante de Podevin : *“ Gommant d'emblée toute variété de comportements, de finalités, utilisée indifféremment au terme d'embauche, le mot même de recrutement est trompeur : le recrute-ment... Il ment par imprécision, par omission, par homogénéisation. En fait, derrière ce concept écran dont la définition devient de plus en plus difficile, au fur et à mesure que croît l'importance et la généralité de son utilisation, se cachent des réalités plurielles ”* (Podevin, 1998, p. 22).

I - LE RECRUTEMENT COMME PROCESSUS RATIONNEL DE RECHERCHE D'ADEQUATION IMMEDIATE

Le recrutement est généralement présenté comme un processus rationnel de recherche d'adéquation immédiate entre les aptitudes d'un candidat et les caractéristiques d'un poste à pourvoir (1.). Ce processus est conforme en apparence au modèle rationnel de la décision (2.).

1.1. Un processus rationnel d'acquisition de ressources humaines

A l'origine, le recrutement désigne l'action de "*faire des recrues*" pour augmenter le potentiel militaire des armées. Il fait ainsi surgir la figure du sergent recruteur chargé de prospecter et de lever des troupes par des moyens bien souvent assimilés à du racolage. Ces moyens conjuguent en particulier tentatives de séduction, faites de promesses parfois trompeuses, et manœuvres coercitives reposant sur des enrôlements arbitraires, voire des actes d'enlèvement forcés. Il faut attendre l'avènement de l'ère industrielle pour que le terme de recrutement fasse son introduction dans le monde du travail et vienne progressivement signifier les actions précédant la contractualisation d'une relation salariale (Christolhomme, 1979 ; Bourdonnais, 1990).

Une approche classique du recrutement comme une suite d'étapes visant une accumulation ordonnée d'informations

Dans son acception gestionnaire, le recrutement se définit aujourd'hui comme un processus plus ou moins complexe d'acquisition de ressources humaines. Une large part des publications spécialisées en gestion des ressources humaines, en particulier les manuels, insistent à cet égard sur l'idée qu'il ne saurait être confondu avec un acte rapide et peu réfléchi, qu'il doit être au contraire appréhendé selon une démarche rigoureuse. Dans ces publications généralement à fortes orientations pratiques, **le recrutement est abordé comme une succession de phases visant à doter les organisations des personnels dont elles ont besoin par une accumulation ordonnée d'informations sur les postes à pourvoir et sur les candidats à sélectionner.**

On en connaît d'ailleurs le déroulement classique (Rojot et Amadiou, 1996)¹² :

- expression et analyse du besoin en personnel, de l'étude d'opportunité à la définition du profil " idéal " ou " théorique " du candidat à rechercher ;
- campagne de recrutement visant à susciter, par voie interne ou/puis par voie externe, des candidatures potentiellement intéressantes pour l'entreprise et potentiellement intéressées par les caractéristiques du poste offert ;
- mise en œuvre des techniques de sélection qui opèrent comme des filtres successifs, qu'il s'agisse de tris de candidatures sur curriculum vitae et lettres de motivation, de passations de tests et d'entretiens, de mises en situation ou encore d'analyses graphologiques ;
- traitement des informations recueillies sur les candidats de façon à trancher en faveur de celui présentant la plus grande proximité avec le profil recherché ;
- intégration dans l'entreprise de la nouvelle recrue par différentes procédures facilitant son adaptation au poste et au milieu de travail.

Une telle perspective, dominante lorsque l'on examine la littérature de gestion, interprète le recrutement de manière " instrumentale " selon le sens qu'en donne Brabet (1993). Le recrutement y est conçu comme un ensemble articulé d'activités et de moyens mis en œuvre par une entité spécialisée, la direction des ressources humaines, en fonction de la stratégie de l'entreprise. Cette mise en œuvre, qui se déploie sur un temps limité, s'ordonne selon un modèle idéal qui consiste à soigneusement " *décrire les postes et à les pourvoir par un recensement systématique des candidatures (...) couplé à des procédures de sélection objectives* " (Brabet, 1993, p. 71).

Tel qu'il est ici interprété, " *le problème que pose tout recrutement est d'assurer la meilleure adéquation entre des aptitudes individuelles et les besoins d'un poste. Deux sous-ensembles [qu'il s'agit de rapprocher par une action volontaire*

¹² Nous aurions pu substituer à ce schéma bien d'autres formalisations. Celles-ci se distinguent par l'ordre, le nombre et l'intensité variable des étapes qui composent le processus de recrutement. Martory et Crozet (1987, p. 37) estiment par exemple qu'une " *bonne démarche de recrutement ne peut s'opérer sans respecter un suite de huit étapes bien précises : 1. définition de poste ; 2. définition de profil ; 3. identification des sources de recrutement ; 4. mise en place des moyens de recrutement ; 5. campagne de recrutement ; 6. sélection des candidatures ; 7. décision d'embauche ; 8. Intégration* ".

et programmée dans le temps] *sont en présence : d'un côté, un poste et son profil : il convient de préciser les besoins du poste, puis de les hiérarchiser ; de l'autre, un ensemble d'individus, en nombre variable : plus ce nombre est élevé, meilleur sera le recrutement mais plus important sera son coût* ” (Martory et Crozet, 1987, p. 38). Le recrutement consiste ainsi à rapprocher deux variables, l'une considérée comme stable (le poste), l'autre comme mobile en fonction des moyens engagés dans un environnement donné (les candidats), de façon à atteindre un “ rapport de convenance parfaite ” selon la définition commune de l'adéquation.

Ceci implique l'idée d'une recherche d'adéquation immédiate entre les exigences d'un poste et les caractéristiques d'un candidat, que cette recherche s'inscrive dans une démarche de pure sélection ou relève d'un souci d'orientation professionnelle selon la distinction traditionnelle de Dunette (1969). Dans le premier cas, il s'agit de rechercher la personne susceptible de faire face “ de la meilleure façon ” qui soit aux contraintes d'un besoin à pourvoir, d'apporter “ la meilleure réponse ” aux exigences d'un poste vacant, que ces exigences soient définies à court ou moyen/long terme (ce qui suppose aussi que l'on tienne compte, dans l'immédiat, d'une capacité d'adaptation de la personne aux évolutions du poste et de l'entreprise). Dans le second cas, il s'agit de rechercher la “ meilleure affectation possible ” pour des candidats qui présentent une valeur que l'entreprise souhaite s'attacher : c'est le cas par exemple quand l'entreprise fait l'acquisition d'un potentiel de carrière en interne.

Des impératifs stricts d'objectivité et de neutralité à respecter

Marquée par le positivisme, cette approche instrumentale met l'accent sur le caractère strictement objectif, voire scientifique, qui doit régir les opérations de recrutement pour en garantir l'efficacité. Elle considère de ce point de vue qu'un recrutement efficace tient surtout à la qualité de l'instrumentation utilisée qui permet d'évacuer toute trace de subjectivité et d'incertitude. Sont ici pointées les caractéristiques des outils, techniques et méthodologies servant de support non seulement aux activités de sélection mais aussi de prospection, d'intégration et de compréhension en amont du besoin à pourvoir.

Une description fine des postes à couvrir permet par exemple, à partir d'une analyse préalable des emplois faisant appel à diverses techniques (Harvey, 1991 ; Donnadiou et Denimal, 1994), de dresser un profil du candidat idéal sur lequel s'appuyer pour définir une stratégie adaptée de recrutement. De même, la rédaction d'annonces publiées dans des journaux spécialisés ou le recours à des organismes

intermédiaires permettent de faire circuler sur un espace plus ou moins large les offres d'emplois, de collecter en retour un grand nombre de dossiers de candidatures (curriculum vitae et lettres de motivation) qui seront évalués les uns par rapport aux autres à l'aune des critères et des indices issus des profils de poste.

Les dispositifs de sélection, au premier rang desquels les tests appelés à mesurer les différentiels d'aptitudes entre les individus, font quant à eux l'objet d'une attention particulière. S'il en est ainsi, c'est bien sûr parce qu'ils interviennent à des moments cruciaux du processus de recrutement au cours desquels des choix et des renoncements sont opérés. C'est aussi et surtout qu'ils sont présentés, dans cette approche instrumentale illustrée notamment par l'ouvrage de Gatewood et Field "*Human Resource Selection*" (1994), comme remplissant un double rôle d'objectivation et de gestion de l'incertitude.

D'une part, ils permettent sous certaines garanties suffisantes de scientificité de "chasser" ou en tout cas de neutraliser la subjectivité qui est inhérente à toute activité d'évaluation des ressources humaines. Ils contribuent en quelque sorte à prémunir le recruteur d'une subjectivité qui viendrait fausser son jugement. Comme l'expliquent Fourgous et Lambert (1991, p. XIII), "*sans prétendre se substituer au jugement humain, ils l'aident à s'établir. Ils tentent d'apporter des éléments rationnels, de réduire la subjectivité à la portion incompressible, de limiter au maximum les risques d'erreur*". Par là même, ces outils sont censés justifier et rendre la plus objective possible la (non) sélection d'un individu¹³.

D'autre part, ils permettent de faire face à l'incertitude difficilement réductible qui pèse sur les qualités des candidats en présence. Les différents outils et méthodes de sélection constituent, dans cette perspective, une aide précieuse à la décision. Ils servent notamment d'appui pour repérer les points faibles éventuels des candidats au regard du poste à pourvoir, pour "révéler" et classer les aptitudes des uns et des autres et finalement aboutir à une adéquation entre les capacités des candidats et ce que le poste requiert. A certains moments, on peut considérer d'ailleurs que ces méthodes sont utilisées de manière confirmatoire.

La discussion se centre alors sur le caractère scientifique de ces outils de sélection (Hunter et Hunter, 1984 ; Schmidt et al., 1984 ; Schmidt et Hunter, 1990). La scientificité d'un instrument de sélection renvoie à la valeur que l'on peut lui

¹³ Le recruteur est ainsi aidé, comme le souligne Townley (1994, p. 92), "*by modern "technology" (personality and psychometric tests, biodata, and performance appraisal reviews) which give both the semblance of being objective and scientific and, concomitantly, efficient*" (souligné par nous-mêmes)

attribuer en vue d'évaluer des individus et de prédire quelles seront leurs performances dans leur future situation professionnelle. Plusieurs exigences scientifiques, garantes de la fiabilité des méthodes d'évaluation, sont dans cette perspective posées. Les développements de Lévy-Leboyer (1990) et de Balicco (1997) consacrés aux choix des méthodes d'évaluation des ressources humaines renseignent à cet égard sur les conditions d'efficacité intrinsèques des outils de sélection considérées comme étant les plus primordiales. Trois caractéristiques principales peuvent être ici soulignées.

Un instrument de sélection doit tout d'abord être **fidèle**, c'est-à-dire qu'il doit produire, pour une même population évaluée à intervalle rapproché, les mêmes résultats d'une mesure à l'autre dans des conditions d'observation similaire. Autrement dit, la fidélité exprime le degré de constance ou de stabilité des résultats d'une mesure. Elle exprime, par ailleurs, le degré de convergence des observations lorsqu'un outil est utilisé par plusieurs "juges" ou évaluateurs ("fidélité inter-juges").

Un instrument de sélection doit ensuite être **valide**, c'est-à-dire qu'il doit exprimer une capacité de mesurer effectivement ce qu'il est censé mesurer pour apporter des informations qui permettront de soutenir une décision à prendre dans une situation de recrutement particulière¹⁴. Travailler sur la validité d'un instrument et

¹⁴ Cela recouvre, pour être plus précis, trois types de validité (Lévy-Leboyer, 1990) :

- la *validité de contenu* porte sur la pertinence ou la représentativité d'une méthode de sélection en relation avec la nature du travail à accomplir par le titulaire du poste. Autrement dit, l'instrument permet-il véritablement d'échantillonner le domaine des comportements pour lesquels on veut faire un pronostic ? Par exemple, si l'on cherche à évaluer les capacités d'animation de candidats au poste de chef de rayon, il faut que ce qui soit entendu comme "capacités d'animation" pour ce poste soit clairement identifié et que les instruments mobilisés cernent bien les caractéristiques individuelles qui y sont associées.
- la *validité prédictive* rend compte de la force de la relation entre les prédicteurs mesurés par l'instrument et les critères de succès professionnel définis pour le poste. En d'autres termes, existe-t-il une corrélation significative entre les résultats obtenus avec l'utilisation d'un outil et la vérification ultérieure du critère de réussite professionnelle ? On peut d'ailleurs aussi parler de pertinence d'un outil de sélection, c'est-à-dire de sa capacité à fournir un maximum d'informations de nature à garantir le succès professionnel du futur recruté.
- la *validité de construction* légitime la valeur même de l'outil au regard des soubassements conceptuels et théoriques qui ont servi à sa construction. Cette validité apparaît centrale lorsqu'il s'agit d'évaluer des caractéristiques que l'on ne peut définir opérationnellement. C'est le cas par exemple de notions ayant trait à la personnalité aussi subjectives que l'aisance relationnelle, l'introversion, de l'impulsivité, l'intelligence, l'ascendant, ... Tous ces objets sont abstraits : vouloir mesurer l'intelligence, c'est construire un concept de l'intelligence et c'est aussi forger par là même une théorie psychologique de la personnalité dans laquelle le concept pourra s'intégrer de manière cohérente. Pour apprécier la validité de construction d'un outil cherchant à

chercher à l'apprécier, suppose à cet égard que soient clairement identifiés en amont les qualités, traits, comportements et aptitudes supposées nécessaires pour tenir correctement un poste à pourvoir ;

Un instrument de sélection doit enfin être **discriminant**, c'est-à-dire qu'il doit apporter des informations qui permettent de distinguer significativement les candidats entre eux. Un outil pour lequel tous les postulants obtiendraient les mêmes "notes" aurait une portée très réduite puisqu'il ne serait porteur d'aucun critère de décision.

Le respect de ces exigences constitue le garant de l'efficacité des opérations de sélection et doit, à ce titre, présider au choix de l'instrumentation mise en œuvre. Aussi, certains outils accusés de s'écarter de ces conditions souffrent-ils d'une remise en cause.

C'est le cas, par exemple, de l'utilisation de techniques d'investigation telles que la graphologie qui concentre nombre de critiques liées notamment à son fondement scientifique polémique. Ce qui explique qu'elle est qualifiée, dans cette approche instrumentale, à la fois par les uns de pratique "*louable, dans son principe, si elle correspond à un souci de mener le recrutement avec le plus de rigueur possible, en se défiant de tout ce qui est subjectif*" (Peretti, 1994, p. 203), par les autres de "*pratique magique et régressive*" (Amado et Deumie, 1990) issue de "*pseudoscience*" (Le Louarn, 1993 ; Balicco, 1997).

C'est le cas également des tests de personnalité qui suscitent des controverses relatives à leur capacité prédictive et à leur utilisation "sauvage" par des personnes non compétentes (Carpentier, 1990 ; Duyk, 1991). A l'inverse, l'entretien qui peut apparaître comme laissant prise à la subjectivité dans la mesure où le recruteur se situe dans une relation de proximité avec un candidat, offre des garanties de scientificité pourvu que soit respecté, comme l'avance une série d'analyses qui en ont confirmé statistiquement la validité, un modèle structuré d'application et d'évaluation (Wiesner et Cronshaw, 1988 ; Mc Daniel et al., 1994 ; Huffcutt et Arthur, 1994).

De la même manière que l'efficacité des opérations de sélection dépend de la qualité de l'instrumentation mise en œuvre, l'efficacité de l'intégration de nouveaux arrivants est conçue comme relevant de l'application de procédures et d'outils adaptés : programmes d'accueil et d'orientation, dispositifs de formation et d'accompagnement, entretiens de suivi,.... Significatifs sont à cet égard les propos de Haguenaer pour qui "*de la bonne conception de ces procédures et de leur bonne*

mesurer une telle variable, est ainsi validé à la fois le test, le concept même d'intelligence qu'il mesure, et la théorie psychologique du concept.

application résulte une plus ou moins bonne intégration” (1992, p. 28). L'intégration, définie comme “ *un ensemble de procédures qui visent à conformer un individu venant de l'extérieur aux valeurs, aux façons d'être, aux savoirs et aux savoir-faire d'un groupe social*” (p. 28), est ainsi présentée comme une action volontaire programmée et pilotée par la direction des ressources humaines.

Selon ce point de vue, la conclusion d'un processus de recrutement efficace reposerait sur une conduite rationnelle et centralisée de la progression de l'individu dans son adhésion au groupe de travail. Ce souci de favoriser l'inscription d'une nouvelle recrue dans son environnement de travail repose sur une conception “ communautaire ” ou “ consensuelle ” de l'organisation ; une organisation avant tout conçue, dans cette approche instrumentale, comme un espace dont les membres partagent un ensemble de valeurs et d'intérêts communs, développent une implication faisant progresser l'ensemble (Brabet, 1993 ; Leonard, 1994). Etre recruté par une organisation, c'est donc en devenir véritablement partie prenante, c'est se couler dans le collectif qu'elle représente avec l'appui de différents supports.

L'évaluation économique du recrutement comme enjeu

En définitive, il est beaucoup question de l'efficacité du recrutement dans cette approche instrumentale. Une évaluation économique du résultat des opérations de dotation est d'ailleurs fréquemment recommandée au delà de l'application de listes d'actions spécifiant les bonnes manières de procéder (*how to*). Peretti justifie l'intérêt de mener une telle évaluation lorsqu'il souligne que le recrutement constitue “ *un investissement dont le coût direct [frais engagés et temps passé par différents intervenants] et indirect [coûts d'adaptation et temps de sous-efficacité] nécessite une vérification de la qualité des résultats obtenus* ” (1994, p. 217).

Plusieurs indicateurs destinés à mesurer cette “ qualité ” sont en ce sens proposés, et notamment : le respect du cadre légal et conventionnel ; la satisfaction des “ clients internes ”¹⁵; les attitudes et comportements au travail des nouvelles recrues¹⁶; la cohérence entre la politique de recrutement (telle qu'elle est

¹⁵ Une étude récente (Heneman et al., 1995) estime par exemple que les cadres font généralement appel à cinq critères pour exprimer leur degré de satisfaction à l'égard des activités de recrutement, à savoir la rapidité des opérations, la qualité des candidats embauchés, la qualité des instruments de sélection, la qualité du service rendu (écoute, accessibilité, prise en compte du besoin) et la transmission d'informations tout au long du processus de recrutement

¹⁶ Les plus souvent cités sont la performance dans le poste, la satisfaction et l'implication par rapport au travail, le turnover, l'intention de quitter l'entreprise, l'absentéisme, le sentiment d'ajustement aux

effectivement mise en œuvre), les autres facettes de la GRH et la stratégie de l'entreprise (Olian et Rynes, 1984).

Une série de travaux américains, sur la base d'études quantitatives utilisant des échelles standardisées d'attitudes, s'attache à établir des corrélations entre les caractéristiques de l'instrumentation utilisée et les attitudes observées. Par exemple, Rynes (1991) montre qu'une approche fondée sur une description réaliste des postes auprès des recrues potentielles agit favorablement sur leurs attitudes : elle incite les personnes dont les goûts et les aptitudes sont moins adaptés à la réalité du poste à retirer leur candidature ; elle réduit l'écart entre les attentes initiales des nouvelles recrues et la nature du travail à accomplir ; elle leur permet de se doter par anticipation de mécanismes d'adaptation qui les aident ensuite à composer adéquatement avec les contraintes du poste ; elle augmente l'intensité de l'engagement au travail envers l'organisation qui leur présente avec honnêteté les inconvénients du poste à combler .

Plus fondamentalement, ces travaux anglo-saxons établissent souvent une **relation linéaire entre objectifs managériaux, opérations de recrutement, effets de ces opérations et performances de l'entreprise**. Ce sont les objectifs managériaux qui ont la primauté dans le fonctionnement de l'organisation, et les individus, correctement recrutés (et donc présentant des compétences et des comportements adaptés) par des politiques de dotation au service de la stratégie, ne pourront que participer à la performance d'ensemble ;

Ces indicateurs sont, dans tous les cas, à référer aux caractéristiques des postes à combler ainsi qu'aux priorités et valeurs de l'entreprise. Ils doivent notamment s'apprécier au regard de contingences stratégiques qui pèsent sur le recrutement, notamment les contraintes de temps et de coûts ainsi que l'importance relative du besoin à combler pour l'atteinte des objectifs de l'entreprise.

1.2. Un processus qui se conforme au modèle rationnel de la décision.

Dans cette approche instrumentale, les opérations de recrutement paraissent s'enchaîner naturellement, sans incertitude. Les compétences des candidats en particulier semblent se préciser davantage à chaque étape, et la rectitude du choix final apparaît corrélée à la somme des informations accumulées. Si l'on suit ce point de vue, l'action du recruteur consisterait ainsi à

exigences de la tâche, le stress et la détresse psychologique, l'adoption de comportements pro-actifs, etc...

acquérir de l'information et le recrutement se présenterait comme un processus de cumul d'informations ordonné selon une logique cumulative, additionnelle.

L'analyse de poste permettrait d'obtenir un ensemble d'informations sur lesquelles s'appuyer pour cibler les candidats. Le dépouillement de curriculum vitae et de lettres de motivation, puis la passation de tests et les entretiens viendraient ensuite accroître la connaissance sur les candidats. L'analyse de l'information cumulée permettrait d'aboutir à un diagnostic motivé à propos des candidats restant en lice, pour finalement arrêter une décision. L'intégration permettrait enfin de vérifier la pertinence du choix effectué à l'occasion d'observations in situ ou d'appréciations formalisées.

Le recruteur aurait donc à arbitrer entre une plus grande fiabilité du choix permise par une information plus complète et le coût d'acquisition de l'information¹⁷. Il lui faudrait en outre gérer sa relation avec les candidats de façon à recueillir l'information la plus fiable possible, en neutralisant à la fois sa subjectivité et les tendances des candidats à masquer leurs faiblesses. Cette façon de rendre compte de l'action du recruteur, familière au gestionnaire, est conforme à ce que l'on appelle le "modèle rationnel de la décision" (Sfez, 1992), également nommé "processus classique de résolution de problème" (McGuire, 1985 ; Jarronson, 1994) ou "modèle de l'acteur unique" (Strategor, 1988). Elle est assimilable à ce modèle, selon Cadin, Guérin et Pigeyre (1997), au regard de trois aspects essentiels.

En premier lieu, l'action du recruteur, telle qu'elle est présentée dans l'approche instrumentale du recrutement, se rapproche du modèle rationnel de la décision par sa **recherche d'objectivité et de neutralité**¹⁸. Dans le modèle rationnel de la décision, la rationalité de la décision est présentée comme le produit d'un raisonnement logique dans la mesure où un acteur s'efforce d'optimiser la réalisation de ses fins et objectifs (supposés clairement déterminés) grâce aux moyens mis en œuvre. C'est effectivement ce que l'on retrouve dans l'approche instrumentale du recrutement : le recruteur détermine ses finalités (la définition du poste et des profils associés) et se donne les moyens (sources choisies, opérateur désigné, campagne de recrutement, méthodes de sélection) lui permettant de trouver le candidat présentant la plus grande proximité avec cette finalité de départ. La décision de recrutement apparaît comme rationnelle dans la mesure où l'ajustement des moyens aux fins est un processus conscient qui

¹⁷ Significatifs sont les propos déjà cités de Martory et Crozet (1987, p. 38) qui présentent le recrutement comme le rapprochement de deux sous-ensembles : " *d'un côté, un poste et son profil (...) de l'autre, un ensemble d'individus, en nombre variable : plus ce nombre est élevé, meilleur sera le recrutement mais plus important sera son coût* " (c'est nous qui soulignons).

¹⁸ D'où comme nous l'avons vu précédemment les discussions sur les qualités scientifiques des outils de sélection.

sanctionne la meilleure adéquation possible entre les caractéristiques individuelles d'un postulant et les caractéristiques d'un poste vacant.

En second lieu, l'action du recruteur respecte **un ordonnancement logique** qui épouse, dans ses grandes lignes, les étapes clés du modèle rationnel de la décision : elle commence par une phase d'analyse-diagnostic du problème (ici un besoin à combler qu'il s'agit d'identifier) et se poursuit par un recensement des solutions envisageables avec une évaluation de leurs conséquences. Elle se prolonge par la décision proprement dite, c'est-à-dire par le choix de la solution maximisant le résultat recherché au regard de critères spécifiés à l'avance, puis par sa mise en œuvre pour s'achever bien plus tard par un contrôle. La décision apparaît, à cet égard, comme un moment clairement identifié dans ce processus rationnel ;

Enfin, le recrutement, tel qu'il est mis en perspective dans l'approche instrumentale, relève **du modèle de l'acteur unique**. Non au sens qu'il n'y aurait qu'une seule personne impliquée dans les opérations de recrutement mais au sens où l'on n'y parle jamais de logiques divergentes, de conflits de méthodes ou encore de finalités entre les différentes parties prenantes. Par là, on entend que le recrutement est d'abord appréhendé comme une activité pilotée par la direction des ressources humaines, et l'intervention de conseils extérieurs ou d'organismes intermédiaires est avant tout traitée comme des ressources au service d'un acteur central. Les relations entre ces acteurs sont représentées sous la forme de " boîtes noires " que l'analyste n'a pas à percer puisque l'objectivité et la neutralité du processus garantissent la pertinence du choix final (les acteurs en présence étant orientés vers le même optimum, la même finalité).

Le recrutement est envisagé, en définitive, comme un processus de prise de décision formalisé, pleinement conscient et rationnel, ayant pour but d'aboutir à une adéquation optimale entre les caractéristiques individuelles d'un candidat et les caractéristiques d'un poste. **Pourtant, les observations réalisées en entreprise comme plusieurs approches théoriques montrent que la réalité du terrain correspond peu à ce modèle, même lorsque les recruteurs eux-mêmes soutiennent le caractère pleinement rationnel de leur démarche.** Même s'il peut exister de leur part une volonté d'agir de la sorte, les processus de recrutement conservent une part irréductible d'incertitude et s'avèrent beaucoup plus dynamiques et complexes que la présentation quasi-linéaire qui en est faite classiquement.

II - LES LIMITES DE L'APPROCHE INSTRUMENTALE DU RECRUTEMENT

Lorsque l'on observe plus minutieusement les actions de recrutement, le **schéma rigoureux qui vient d'être présenté se brouille**. Les opérations de recrutement, censées s'enchaîner naturellement, sans incertitude, apparaissent extrêmement hasardeuses. Les compétences des candidats, appelées à se préciser davantage à chaque étape, résistent au recruteur qui s'efforce de les évaluer. Des procédures formalisées devant assurer l'objectivité et la rigueur de la démarche ne sont pas mises en œuvre en raison de contraintes de temps ou de coût, faute aussi de technicité suffisante. La recherche d'adéquation immédiate laisse place à un appariement plus tâtonnant entre un recruteur et un candidat au cours de périodes probatoires caractérisées par une évaluation en situation des qualités d'un candidat.

2.1. Le recrutement en action : une tension entre des besoins de cohérence opérationnelle et un chemin hasardeux vers la décision

Dans un travail où ils suivent de près les opérations de recrutement des cadres, Eymard-Duvernay et Marchal (1997) donnent la portée du phénomène : les qualifications, les diplômes ne constituent que des appuis précaires pour le jugement. Des tests scientifiquement élaborés débouchent sur des résultats incertains qui ne concordent pas avec d'autres informations recueillies. Le profil de poste qui semblait un guide ferme pour l'action ne peut être scrupuleusement suivi. Le jugement subit en outre des variations importantes : tel candidat qui était excellent au vu de son curriculum vitae devient médiocre au cours de l'entretien ; tel autre est finalement retenu alors qu'il ne correspond pas au profil attendu ; des candidats qui passent avec succès toutes les étapes de sélection se désistent au dernier moment. Les employeurs qui définissent des critères très stricts de recrutement avec l'appui de consultants, révisent du tout au tout leurs exigences lorsqu'une personne leur est directement présentée par relation. Les entretiens de recrutement, qui de l'avis des spécialistes sont des moments cruciaux où les choix sont opérés, mettent le recruteur dans une situation fragile parce qu'il ne peut s'empêcher d'éprouver la sensation qu'une candidature ne convient pas sans pouvoir étayer sa conviction, ou il peut être gêné par la personnalité qui se dégage du candidat.

Séduisant, le modèle rationnel de la décision ne serait finalement qu'une *"fiction incapable de rendre compte de ce qui se passe en réalité dans les organisations"* en matière de recrutement pour reprendre le constat tranché de Cadin et al. (1997, p. 203). Ces derniers insistent sur l'idée selon laquelle un recrutement constitue une réalité immanente aux processus organisationnels. Il est notamment produit par la vie même de l'entreprise, se constituant peu à peu, en fonction des

enjeux et des besoins qui se révèlent dans la pratique. Il se construit ainsi en même temps que les finalités, structurations et pratiques organisationnelles. Comme l'expliquent ces trois auteurs, contrairement à ce que suggère le compte-rendu lisse du recrutement comme une succession linéaire de phases :

“ L'entreprise ne cesse d'évoluer au cours du processus de recrutement. Des budgets peuvent être remis en cause ; l'organisation, donc les postes qui s'y trouvent, peut être réformée ; le demandeur lui-même peut être muté et remplacé par un autre individu qui n'aura pas du tout la même vision du besoin ; l'entreprise peut connaître une période de perturbation ; des investissements peuvent être faits qui modifient considérablement le contenu du poste, voire en remettent l'utilité en cause ; un gel des embauches peut intervenir par suite de difficultés économiques ; l'entreprise peut être rachetée par une autre qui n'aura pas les mêmes modes ou critères de recrutement (...). Les organisations vivent des incertitudes croissantes qui bouleversent, arrêtent, accélèrent ou modifient autant les démarches de recrutement que les autres processus de l'entreprise. [les opérations de recrutement] ne sont pas stables parce que les entreprises elles-mêmes ne le sont pas ” (p. 205)¹⁹.

Un tel constat est partagé par Leboucher et Logak (1996) qui mettent en évidence, dans une étude où ils observent le comportement d'une trentaine de grands groupes français face à l'embauche, un allongement dans le temps des processus de recrutement. Le recrutement, au sens d'engagement durable, devient une “ *procédure longue* ”, “ *de plus en plus contrôlée* ”, ne pouvant aboutir à une embauche effective en CDI qu'après “ *avoir reçu l'assentiment d'un nombre important de personnes, appartenant à la hiérarchie du service demandeur, à la direction des ressources humaines et enfin à la direction générale* ”. Les auteurs insistent au passage sur le souci constant des directions d'éviter tout engagement durable sans “ *précautions préalables* ” (cf. p. 217). Le souci de vérifier que le poste ne peut être pourvu en interne par des systèmes de bourses d'emploi, le caractère sélectif du recrutement qui confronte le candidat à une série d'épreuves successives ainsi que l'utilisation massive de contrats à durée temporaires comme périodes probatoires conjuguent leurs effets pour retarder davantage une embauche effective. Cette situation introduit un intervalle temporel suffisamment long, en général plusieurs mois, pour que nombre de changements surviennent, pour que les services demandeurs “ *apprennent* ” aussi tout simplement à se passer du besoin. On a certes une décision

¹⁹ Cette citation illustre aussi l'idée que les décisions peuvent émerger de rencontres hasardeuses ou opportunes entre un certain nombre de flux au sein d'organisation ou de contextes décisionnels qualifiés “ *d'anarchies organisées* ” (March, Cohen, Olson, 1972). Dans ce schéma (modèle du « *garbage can* »), le processus de prise de décision se caractérise par l'importance des tâtonnements, par une forte ambiguïté des préférences des décideurs ainsi que par le degré d'engagement des participants.

d'engagement durable très contrôlée mais qui échappe à la logique instrumentale décrite précédemment : nombre de recrutements s'opèrent à titre temporaire, sans recherche précise d'adéquation, et c'est ensuite en fonction du déroulement de la vie même de l'organisation que va se jouer leur pérennité.

L'approche de type instrumental, très largement représentée dans les écrits spécialisés, propose ainsi une image des opérations de recrutement relativement éloignée des réalités observées. On peut évidemment objecter à cela que ce type d'approche donne en quelque sorte une représentation d'un idéal à atteindre par les praticiens qui ne peut qu'être simplifiée : il s'agit d'une sorte de modèle prescriptif qui vise à guider les spécialistes en entreprise, à les aider dans leurs pratiques par un ensemble de lignes de référence qui leur permettent de comprendre ce qu'il faut faire et de décider en connaissance de cause. Aussi apparaît-il logique que le modèle soit simplificateur et différent des situations observables.

A notre sens, le problème n'est pas tant que ce type d'approche à intention normative²⁰ propose une représentation simplifiée de la réalité mais bien plutôt que cette représentation soit construite sur des bases discutables. Un postulat fondamental et trois présupposés théoriques servant de base à ce type d'approche doivent être soumis à discussion :

Le postulat fondamental est celui d'un **processus de prise de décision pleinement conscient et rationnel aboutissant à une adéquation** optimale entre les caractéristiques individuelles d'un candidat et les caractéristiques d'un poste.

Le premier présupposé théorique est **celui de la convergence d'intérêts**, de vues et de jugements entre les différentes parties prenantes d'un processus de recrutement, lesquelles seraient toutes tendues vers le même optimum, vers la même finalité. Le second présupposé théorique est **celui d'une information exprimée dans un langage unique**, ce qui permet de la cumuler pour ordonner les candidats sur une échelle unique. Le troisième présupposé théorique est **celui du caractère prévisible et stable des compétences et des postes**. Les caractéristiques d'un poste et les compétences des candidats sont des données qui préexistent à l'opération de recrutement et qu'il s'agit alors de "révéler".

²⁰ Il convient de signaler, pour être plus précis, que ces publications n'affichent pas toujours une intention normative et qu'elles peuvent se présenter comme scientifiques, c'est-à-dire comme un ensemble de connaissances tirées d'apports théoriques sérieux et d'observations de terrain ; leur caractère normatif n'est pas toujours affiché et il est parfois malaisé de démêler dans ces publications le descriptif du normatif et de l'explicatif.

Ces postulats et présupposés méritent d'être nuancés au regard de différents apports issus des sciences sociales. Nous précisons qu'il ne s'agit pas pour nous de remettre en cause le bien fondé de ce type d'approche mais qu'il s'agit de situer la part d'imprécision, d'incertitude et de subjectivité propre à tout processus de recrutement et que l'on ne saurait occulter.

En effet, " face au complexe et à l'incertain, les acteurs organisationnels ont au moins deux stratégies possibles. D'un côté, ils peuvent réduire la complexité ou l'incertitude, en développant des instruments de maîtrise et de contrôle (...). De l'autre, ils peuvent ajouter des risques et introduire de la complexité, au sens où ils acceptent de prendre conscience de facteurs, d'événements ou de dangers qu'ils avaient du mal jusqu'ici à comprendre ou à gérer. Cette dimension constructive de l'action élargit la perception des problèmes et pousse à des apprentissages nouveaux, avec une flexibilité ouverte à l'imprévu " (Bournois, Livian, Louart, 1993, p. 390).

2.2. Des ruptures et déformations inéluctables

La démarche empruntée ici consiste à convoquer des travaux qui nous permettent d'entrer dans une compréhension des *manières* dont les entreprises recrutent. Nous soulignons délibérément le mot "manières" pour bien distinguer l'optique ici développée de celle de l'approche instrumentale fondée sur l'idée d'un *one best way*. Le recrutement n'est plus envisagé comme un processus purement technique et rationnel piloté par les experts de la direction des ressources humaines mais il est vu sous l'angle d'un processus long, hasardeux et tâtonnant. Ce processus mobilise une pluralité d'acteurs, des acteurs qui se caractérisent par des représentations partielles et déformées de la réalité, qui disposent de registres d'action préférentiels et qui doivent aussi se coordonner pour fonder et ajuster leur jugement sur différents candidats.

Un processus de recrutement marqué par une rationalité limitée

Comme nous l'avons vu, l'approche instrumentale assimile le recrutement à un processus rationnel de décision qui exige du recruteur une intense activité de recherche et de traitement d'informations en vue d'aboutir à un choix optimal. Cette manière de mettre en scène le recrutement doit être remise en cause à la lumière des apports fondamentaux de Simon (1964, trad. 1984). Celui-ci développe une approche de la décision reposant sur la reconnaissance du caractère limité de la rationalité individuelle. Prenant appui sur la psychologie cognitive et l'observation des

processus de prise de décision, il se fait le tenant d'une " théorie descriptive " de la prise de décision visant à rendre compte des comportements réels des acteurs. En cela, ses travaux permettent d'ouvrir sur une compréhension plus " réaliste " du recrutement qui s'écarte du modèle rationnel de la prise de décision ; ils offrent en particulier un point d'appui pour une meilleure prise en compte des problèmes, inhérents à tout recrutement, de gestion de l'incertitude et de traitement de l'information imparfaite²¹.

Notre point de départ est la mise en question, à partir des apports de Simon, du modèle rationnel de la décision qui postule que l'individu recherche toujours la solution optimale. Or, un tel postulat ne va pas de soi. Il implique un certain nombre d'opérations que l'auteur s'attache à décomposer.

En premier lieu, la recherche de la solution optimale suppose qu'un individu confronté à une décision puisse étaler, devant lui, l'éventail complet des possibilités de choix. Celui-ci doit disposer d'une connaissance synoptique de tous les choix envisageables. En second lieu, cela suppose également qu'un tel individu puisse mesurer en terme de certitude, de risque ou d'incertitude la série de conséquences qui s'attache à chacune des possibilités de choix. Enfin, cela suppose que dès le départ, cet individu soit capable de comparer et de classer toutes les séries de conséquences des différentes possibilités de choix en fonction d'un ordre de préférences (système de valeurs ou d'utilités).

Une telle conception, que Simon qualifie à l'occasion de " théorie de la rationalité omnisciente " (1979), ne peut cependant rendre compte des procédures effectives de prise de décision. Simon s'applique à démontrer que les acteurs confrontés à la prise de décision ne recherchent pas la solution optimale. Le plus souvent, ils n'en ont pas le temps ou se heurtent aux limites de l'information dont ils disposent, une information qui en l'occurrence n'est ni gratuite ni parfaite, toujours coûteuse à acquérir et fragmentaire. De surcroît, leurs capacités cognitives ne leur permettent pas (ce qui renvoie à leurs capacités de traitement de l'information, à l'organisation et à l'utilisation de leur mémoire). De sorte qu'un faible nombre d'actions possibles viendra à l'esprit et que la plupart ne seront jamais véritablement évaluées.

Comme l'explique à ce propos Simon, "*un individu ne peut appréhender qu'un nombre limité de choses à la fois. La raison fondamentale pour laquelle la définition*

²¹ Problèmes qui, rappelons-le, sont neutralisés dans l'approche instrumentale du recrutement par le recours à une instrumentation appelée à lever les incertitudes sur les caractéristiques à la fois des postes et des candidats.

de la situation par un responsable diffère largement de la situation objective est que celle-ci est beaucoup trop complexe pour être saisie dans tout son détail. La conduite rationnelle implique la substitution de la réalité complexe d'un schéma de la réalité assez simple pour pouvoir être pris en charge par une activité résolutoire (...). La définition d'une situation doit être assez simple pour être assumée par l'esprit humain ” (Simon, 1984, pp. 148-149).

On sent bien, à travers ces propos, que la rationalité qui s'exprime au cours d'une prise de décision de recrutement est nécessairement limitée : les décideurs, en fonction de leur éducation, de leur parcours, ne sont pas toujours à même d'interpréter pleinement ou correctement l'information recueillie à l'occasion des différentes opérations de recrutement, notamment lorsqu'elle leur est fournie par des instruments de sélection réputés “sophistiqués”. La connaissance du candidat apparaît toujours incomplète et incertaine, quelque soit le temps qu'il y a été consacré. L'urgence ou les contraintes de coûts empêchent souvent que soient menées toutes les investigations souhaitées ou que les dossiers des candidats soient correctement étudiés. Certains entretiens sont même précipités parce que le décideur est à ce moment là préoccupé par d'autres impératifs. Les décideurs peuvent en outre être incapables d'anticiper et d'explicitier parfaitement tous les critères à partir desquels ils vont faire leur choix. Deux raisons semblent expliquer cela.

Comme l'explique Ehrenberg (1991), le mythe de “l'être unique”, de “l'oiseau rare” ou de l'individu “sorti du lot” est bien vivant chez les recruteurs. Lorsque ces derniers sont amenés à définir un profil de candidat, qu'ils le fassent de manière formalisée ou intuitive (comme c'est d'ailleurs souvent le cas), ils décrivent un être abstrait, souvent idéalisé, parfois inspiré des salariés en place, mais jamais ils ne décrivent réellement une personne ;

En supposant qu'une définition de poste et des profils très précis ont été formulés, les décideurs ne vont affiner leurs critères de décision qu'en étant confrontés à des situations concrètes qui les révèlent. Par exemple, les cabinets conseils en recrutement font souvent état d'une tendance de certains employeurs pour lesquels ils travaillent à reconsidérer leurs besoins lorsqu'ils sont directement confrontés aux candidats, remettant alors en cause le travail initial d'élaboration du profil initial et le bien-fondé des premières opérations de tri. Il faut en outre considérer que la confrontation avec un candidat va “actualiser” chez le recruteur des stéréotypes et des préjugés qui pèsent dans la perception du candidat et donc dans sa décision. Le

phénomène induit des modes de jugement qui n'ont parfois rien à voir parfois avec les besoins du poste²².

Pour en revenir aux considérations de Simon sur la prise de décision, celui-ci estime que chacun s'arrête, de manière consciente ou non, à la première solution satisfaisante qu'il rencontre. Les critères de satisfaction auxquels les individus ont recours dépendent à la fois des valeurs qu'ils possèdent et de la perception qu'ils ont de la réalité. Ce faisant, l'ensemble des facteurs perçus jusqu'alors comme " non rationnels ", au premier rang desquels la fameuse intuition du recruteur (mais aussi les affects, les motivations, ...) peut être réintégré dans cette rationalité qui consiste à s'arrêter à la première solution satisfaisante.

Simon ne considère donc pas que les membres des organisations ont des comportements irrationnels : ceux-ci sont au contraire tout à fait censés. Simplement, les choix opérés et les décisions prises sont soumis, en situation d'incertitude et de complexité, à des contraintes qui proviennent de certaines caractéristiques de l'être humain. Ce qui explique que derrière l'apparente rationalité des procédures que les recruteurs mettent en œuvre, derrière ce qui se dit, jouent leurs représentations sociales, leurs craintes et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes : la représentation de la réalité du poste et la description qu'ils donnent d'un profil de candidat doit à cet égard être entendue comme le reflet des représentations qu'ils se forgent (voire qu'ils reproduisent) et non comme une réalité correspondant à des savoirs qui devront être effectivement mobilisés par la future recrue compte tenu des véritables exigences d'un poste donné (Dubernet, 1996).

Pour notre objet, le " principe de satisfaction " constitue sans doute celui qui nous apparaît le plus fécond pour l'analyse du processus de décision en matière de recrutement. Il pose qu'un acteur, en l'occurrence ici un recruteur en position de décideur, recherche non pas une action qui donne le meilleur résultat dans des conditions données mais une action qui conduit à un résultat jugé satisfaisant conformément à un certain niveau d'aspiration (avec l'assurance d'emprunter un raccourci, c'est-à-dire pourvoir un poste de manière acceptable). Nous pouvons distinguer deux explications au " principe de satisfaction ".

La première est de nature purement cognitive et relève de dimensions individuelles. Comme nous l'avons déjà souligné, les limites de l'information dont dispose un décideur et les limites de ses capacités d'évaluation rendent impossible,

²² Ajoutons que cela peut conduire à des évaluations " dans l'absolu " d'un candidat et non à des évaluations " relatives " aux exigences du poste. Les préjugés que mobilisent les recruteurs peuvent être d'ordre raciaux, sexuels, religieux, ...

dans la plupart des situations réelles complexes, la mise en œuvre d'une procédure d'optimisation. On reconnaît ainsi que le recruteur/décideur n'a pas besoin, l'envie, le temps ou les ressources de prospecter toutes les solutions possibles pour couvrir un besoin en personnel : il peut s'agir pour lui, le plus souvent, d'en trouver une qui présente un niveau de satisfaction jugé suffisant.

Pour ce faire, le recruteur recourt régulièrement à des expédients²³ qui lui permettent de **simplifier le processus de décision** tout en économisant du temps et de l'énergie : il concentre par exemple son attention sur certains critères de sélection et en néglige d'autres ; il utilise des éléments de solutions préfabriquées comme opter pour un candidat qui présente un profil proche de celui de la personne qui exerçait précédemment le poste ; il choisit un candidat qui lui a été recommandé et qu'il juge intéressant sans avoir véritablement mesuré avec finesse le degré d'adéquation effectif entre les caractéristiques du candidat et les caractéristiques du poste ; il se replie sur des solutions déjà utilisées dans des circonstances qui lui apparaissent grossièrement similaires et qui s'étaient révélées satisfaisantes (faire appel à tel réseau d'anciens ou à tels conseils en recrutement)²⁴ ;

²³ Louart (1991) souligne qu'il existe différentes façons pour un décideur de réagir à la complexité :

- on peut se fier à une approche intuitive, ce qui est bien sûr très courant en matière de recrutement. Pelletier (1999) rappelle que les acteurs en situation de décision font rarement référence à des démarches rigoureuses structurées en étapes linéaires. Très souvent, ils préfèrent s'en remettre à leur intuition et à leur imagination. Les professionnels du recrutement reconnaissent s'appuyer plus facilement sur leur intuition que sur leur sentiment, manifestant en cela qu'il est acceptable de se situer dans un " rapport de compréhension " avec les candidats et non dans une " relation d'emprise " (Bessy et Chateauraynaud, 1995)
- on peut "*choisir des partis pris simplificateurs, en particulier utiliser des modèles à la mode*". Ainsi, le recruteur peut choisir des outils qui jouissent d'une acceptabilité sociale plutôt bonne ou pour lesquels il a confiance alors même que leur validité n'est que très médiocre. Différentes enquêtes montrent à cet égard que la fréquence d'utilisation d'un outil de sélection n'épouse pas, loin s'en faut, la courbe de validité de l'outil considéré (certains outils à validité médiocre peuvent être fréquemment utilisés).
- on peut "*recourir à autrui sous toutes ces formes ; par exemple, on prend aux autres ce qu'on suppose être des compétences ou des savoirs mieux fondés que les siens (...) on utilise un savoir communément accepté par son milieu*". Le recruteur peut par exemple faire appel à un consultant qui utilise certains instruments qu'il juge adapté, et qui peut finir, dès lors que ce consultant est connu, par compter dans le choix davantage que les instruments eux-mêmes ;
- on peut "*s'efforcer d'argumenter son action par une information de circonstance que celle-ci soit liée au contexte ou à des modèles interprétatifs de nature scientifique*".

²⁴ Ces façons de recruter sont façonnées par les représentations que le recruteur se fait de la réalité. Elles sont marquées par des biais cognitifs comme le fait que le recruteur a tendance à ignorer, à négliger ou à minimiser les éléments d'information qui semblent trop incohérents, incongrus ou divergents par rapport à ce qu'il sait déjà ; comme le fait qu'il accorde plus d'importance et de

La seconde est relative aux dimensions organisationnelles : la recherche d'un " résultat satisfaisant " est la seule procédure qui permette de trouver un compromis entre les membres de l'organisation et d'aboutir à un consensus (par exemple entre les acteurs fonctionnels chargés du pilotage des opérations de recrutement et les acteurs opérationnels, clients et parties prenantes de ces opérations). L'idée selon laquelle la décision adoptée ne pourra jamais être optimale s'avère d'autant plus défendable qu'il n'existe que très rarement un candidat correspondant exactement à toutes les exigences d'une entreprise (au sens de la prise en compte des vues des différents acteurs qui la composent) et c'est souvent " le plus acceptable " qui sera choisi, plutôt que celui qu'aurait souhaité chacune des parties prenantes.

Dans cette perspective, le processus de décision, qu'il s'agisse de la décision de l'individu ou de celle de l'organisation, repose sur un double mécanisme : l'exploration d'un nombre limité d'alternatives, par un processus séquentiel qui s'arrête dès qu'est obtenu le niveau de satisfaction souhaité ; la révision du niveau d'aspiration en fonction de la difficulté plus ou moins grande à le satisfaire, et plus largement en fonction de l'expérience accumulée par le décideur. Le " principe de satisfaction " met ainsi en œuvre un principe de recherche (*search*), c'est-à-dire que les alternatives ouvertes à un décideur (et leurs conséquences) ne sont pas données mais doivent faire l'objet d'une exploration. En d'autres termes, un recruteur ne va pas essayer d'optimiser les rapports coûts/bénéfices de son action d'une manière synoptique, en passant en revue toutes les options et toutes les conséquences. Il va seulement rechercher un niveau minimum de satisfaction et passer en revue l'une après l'autre les quelques solutions possibles qu'il a retenues (d'une manière séquentielle et non synoptique). Dès qu'il aura trouvé une solution qui satisfasse ce minimum de satisfaction, il l'adoptera sans aller plus loin.

Tel employeur, confronté au départ d'un de ses cadres, sera par exemple conduit, après un rapide tour d'horizon infructueux des possibilités en interne, à prospector les candidatures spontanées qu'il reçoit régulièrement avec l'envie d'embaucher un jeune diplômé. Il pourra être amené à solliciter un candidat pour un entretien. Toutefois, si le profil de celui-ci ne lui convient pas au regard des exigences du poste qu'il aura défini, il pourra ensuite se tourner vers le marché externe par différents médiums. Dans ce cas, notons le bien, le recruteur ne définit pas préalablement l'ensemble des possibilités qui s'offrent à lui pour combler le poste laissé vacant ; il n'enclenche pas, selon une stratégie donnée, les opérations de prospection et de sélection. Il commence la prospection en fonction des ressources

crédibilité à l'information directe et concrète qu'à l'information indirecte et abstraite (ce qui explique au passage l'importance des réseaux dans les recrutements).

dont il dispose dans l'immédiat (dossiers de candidatures spontanées, profil approximatif du poste en fonction de la manière dont son prédécesseur l'a forgé et en fonction des caractéristiques de ce même prédécesseur) et il en mesure, dans l'action, la portée. Si aucune piste n'est jugée " satisfaisante " par ce médium, il peut explorer un autre canal susceptible de l'amener à réviser ses manières de faire ou tout simplement réviser son niveau de satisfaction...

Le principe de rationalité limitée et son principe concomitant de satisfaction ne constituent qu'un aspect de l'approche proposée par Simon. Celui-ci évoque encore d'autres procédures qui peuvent être mises en œuvre pour faire face à la complexité des processus de décision et qui relèvent d'une logique générale de rationalité limitée : "*la substitution de buts intermédiaires (subgoals) observables et mesurables aux objectifs généraux abstraits [ou encore] la division du processus de décision entre plusieurs spécialistes intégrés dans une organisation*" (Simon, 1979, p. 24). Une telle conception est particulièrement intéressante pour éclairer des phénomènes sur lesquels nous reviendrons plus abondamment par la suite, à savoir l'idée que les recrutements peuvent s'inscrire dans une perspective temporelle : une première phase consiste à évaluer un candidat à partir de critères généraux (comme les diplômes) avant de lui ouvrir l'accès à l'entreprise par le biais d'un contrat à durée temporaire ; une deuxième phase consiste à évaluer le candidat in situ (en même temps qu'est évalué la solidité du besoin auquel il répond) avant de lui ouvrir l'accès aux emplois " permanents " de l'entreprise. Cette ouverture " à double détente " s'opère sur la base d'une décision de recrutement éclatée entre les acteurs fonctionnels de la gestion des ressources humaines et les hiérarchiques opérationnels qui devront à la fois valider la solidité d'un besoin et confirmer une personne.

Un autre apport important de Simon réside dans l'idée selon laquelle une décision ne constitue pas un acte isolé. Elle se présente au contraire comme un enchaînement de micro-décisions, un processus continu, non susceptible de fractionnement, au cours duquel la décision s'élabore progressivement. Ainsi, construire la définition de poste d'une certaine façon et avec tel interlocuteur, opter pour tel type de contrat, choisir d'associer à la décision finale tel membre de la hiérarchie et non tel autre, utiliser tels outils de sélection, faire appel à un prestataire travaillant déjà depuis longtemps avec l'entreprise ou au contraire à un nouveau partenaire, choisir de ne pas réactualiser le profil de poste par manque de temps, retenir un critère de sélection et non un autre, choisir tels médias pour communiquer, ... sont autant de façons d'orienter peu à peu la décision finale.

L'univers des possibles se réduit peu à peu. Les phases précédant le moment officiel de la décision modèlent et structurent la réalité, parfois au point que le

moment officiellement dédié au choix ne pèse que fort peu au regard de tous les choix faits auparavant et qu'il ne fait alors qu'entériner. Nous voudrions ici plus particulièrement insister sur le choix de l'instrumentation utilisée qui oriente fortement la décision finale. Les travaux du Centre de Recherche en Gestion (CRG) de l'école Polytechnique ont montré que les outils de gestion ne sont pas neutres, qu'ils constituent une "technologie invisible" selon l'heureuse expression de Berry. Cette "technologie invisible" peut se montrer rétive aux injonctions des décideurs, lesquels sont prompts à considérer que l'intendance suit alors qu'il est plus raisonnable d'admettre qu'elle précède. Dans ces conditions, les instruments, les techniques et les procédures utilisés en matière de recrutement ne constituent pas seulement des outils "passifs" mais infèrent, comme l'ont par exemple montré Eymard-Duvernay et Marchal (1996), les types de qualité qui seront prospectés, repérés et valorisés chez les candidats. Certains outils de sélection sont utilisés aussi à des fins d'arbitrage (lorsque la décision finale entre plusieurs candidats s'avère difficile) ou à des fins "confirmatoires" (lorsque l'on souhaite entériner une candidature a priori satisfaisante) : tout se passe alors comme si le recruteur laissait le soin aux outils de décanter une situation difficile ou complexe et donc de décider en dernier ressort pour lui.

A l'issue de cette présentation des principaux apports de Simon sur la prise de décision, nous sommes conduits à remettre en cause l'idée véhiculée par le modèle rationnel de la décision selon laquelle le candidat finalement choisi est celui qui possède, à l'issue d'un classement rigoureux, les meilleures aptitudes au regard des exigences du poste et du milieu de travail. L'étape de sélection en particulier bute sur la difficulté majeure de classer des candidats qui ne présentent pas des qualités homogènes. Dès lors, il devient difficile d'opérer un choix optimal (au sens de "meilleure adéquation" dont parlent Martory et Crozet) puisque le recruteur est conduit à choisir parmi des postulants qui présentent des qualités "différemment hiérarchisables". Aussi, comme le soulignent fort justement Guerin et Wils (1992), si le recruteur croit sélectionner le meilleur candidat, il participe en fait à une "*vision mécaniste*" du recrutement alors que, dans la réalité, il substitue à une réponse qu'il aurait voulue optimale un choix qui après tout semble satisfaisant au regard de ses préférences, de ses motivations, de ses connaissances et des informations dont il dispose, au regard également d'une succession de micro-décisions qui, de proche en proche, ont orienté sa décision finale.

Les décisions en matière de recrutement obéissent d'autant plus à un processus incertain que l'action y apparaît comme un jeu dialectique entre différents "partenaires" qui peuvent intervenir à différents moments de son déroulement.

Un processus de recrutement constitué de jeux d'acteurs.

Dans l'approche instrumentale, l'accent est mis sur un processus de recrutement géré et piloté de manière centrale par les " experts " de la direction des ressources humaines. Si d'autres personnes interviennent dans le processus, c'est avant tout comme ressources venant apporter une technicité ou des informations " additionnelles ". Il n'est guère question de divergences ou de conflits de valeurs, d'enjeux et de représentations entre les différents intervenants du processus, tous supposés tendus vers le même optimum, vers les mêmes finalités. Les ajustements entre les parties prenantes d'un recrutement sont de plus supposés s'opérer de manière transparente.

Or, il nous faut d'abord reconnaître que le terme " recruteur " peut être étendu à de nombreux " acteurs agissants " au sens où différents intervenants disposent d'une autonomie et d'une marge décisionnelle qu'ils peuvent exploiter pour défendre leur intérêt. Le terme d'acteur recruteur doit alors s'entendre de manière extensive comme toute personne qui participe à une opération de recrutement, interne à une entreprise ou externe, qu'elle exerce cette activité de façon permanente ou transitoire (chargé de recrutement, tuteur, ...), qu'elle fasse partie de l'entreprise qui embauche ou qu'elle soit un consultant externe (membre d'un cabinet conseil ou d'un organisme intermédiaire). Une opération donnée met le plus souvent en jeu plusieurs " recruteurs ". Si leur poids respectif diffère dans la décision finale, ils y participent tous peu ou prou et les choix jugés les plus significatifs ou importants en la matière ne sont pas forcément l'apanage de la DRH. En témoigne par exemple le rôle accru des cadres opérationnels dans les opérations de sélection, la plupart disposant de la maîtrise de la décision finale. Les pratiques de recrutement ne peuvent donc refléter la seule volonté de la DRH compte tenu d'orientations définies préalablement par la direction générale. **Elles s'inscrivent et prennent forme bien davantage au travers des processus complexes d'échanges, de rapports de force et de coordinations entre différents acteurs.**

On peut alors décrire le recrutement comme la résultante de l'interdépendance et des jeux d'acteurs. La procédure de recrutement s'apparenterait alors à un processus de négociation (implicite) qui conduirait les parties à établir une forme de compromis entre leurs différents enjeux (stratégiques et identitaires). Ce compromis s'incarnerait dans la personne et les qualités du candidat autour desquelles les parties peuvent s'entendre. En ce sens, le futur recruté est l'objet d'un échange social, dans lequel deux aspects essentiels de la dynamique de l'action collective interviennent et

correspondent à des enjeux d'ordre socio-politique (Crozier et Friedberg, 1977) et d'ordre socio-culturel (Sainsaulieu, 1987).

En premier lieu, les interactions peuvent être plus ou moins marquées par des rapports de forces entre les participants (candidats et recruteurs confondus) au processus de recrutement. Bien souvent, le candidat sélectionné (suivant des critères prédéfinis par les instances dirigeantes) est avant tout celui qui sert le mieux la stratégie de l'acteur qui se trouve en position dominante au sein de l'organisation (ou du service). A ce titre, le ou les décideurs ne sont pas des juges impartiaux²⁵ : ils sont eux-mêmes engagés dans des jeux stratégiques complexes et sont motivés par des enjeux particuliers qui se cristallisent au travers du recrutement. En ce sens, il est tentant de recruter quelqu'un dont on pense qu'il puisse devenir un "allié" dans le futur²⁶, comme il est probable de ne pas recruter quelqu'un qui se présente potentiellement "rival"²⁷.

Le candidat, lui-même porteur de ses propres enjeux, s'inscrit en toute logique dans un système d'action concret dont il est un futur acteur possible. Certes, il ne maîtrise pas l'incertitude majeure (sera-t-il recruté ?), mais il tend à développer une expérience stratégique dans ses premiers rapports avec les acteurs (les recruteurs) qui représentent le cadre d'action stratégique. Si l'enjeu principal consiste à découvrir les signes de son élection, implicitement, l'entretien d'embauche constitue déjà une opportunité pour saisir quelques informations sur la nature et l'étendue des rapports de pouvoir qui caractérisent le champ de l'action. Ainsi, le cheminement du candidat au travers du processus de recrutement s'apparente déjà à un apprentissage stratégique²⁸.

En second lieu, la procédure de recrutement est fortement marquée par l'interaction entre différentes identités socio-professionnelles, celles des recruteurs mais également celles des candidats. Chaque acteur est inscrit dans un processus de socialisation professionnelle, c'est-à-dire d'intégration des normes et des valeurs du groupe dans lequel il se situe. Chaque protagoniste étant porteur d'une culture particulière, la procédure de recrutement correspond à une forme de rencontre "inter-

²⁵ Si tant est que l'impartialité ne peut être posée autrement que comme un principe.

²⁶ D'où parfois, l'impression d'un appariement spontané entre le recruteur et le recruté aux niveaux de la classe d'âge (et du sexe), de l'origine sociale, de la filière de formation, de l'origine ethnique ou géographique, ...

²⁷ Le recruteur hésite alors à retenir une personne plus diplômée, plus expérimentée (ou plus experte) ou plus âgée que lui-même, et pas seulement devant la menace que l'autre puisse prendre sa place.

²⁸ On peut alors saisir l'importance des rites d'accueil et d'intégration progressive des candidats au sein de l'entreprise ou du service. Il ne s'agit pas seulement de leur faire découvrir leur nouvel espace de travail mais également de les mettre en situation d'apprentissage des règles de l'action collective. A partir de ces dernières, la nouvelle recrue peut déjà percevoir les zones d'incertitude et se constituer des marges de manœuvre.

culturelle". D'une part, les différences de représentations des enjeux du poste à pourvoir, ou plus simplement les différences de langage autour du poste et dans l'action de recruter, conduisent à des difficultés d'inter-compréhension mutuelle. Mais d'autre part, au sein même de cette dynamique de rencontre identitaire, chaque acteur est mobilisé par une volonté d'affirmation de soi ; ce qui peut conduire à un affrontement implicite entre les différentes identités socio-professionnelles en présence.

Au total, les acteurs ont une connaissance partielle de la réalité directement fonction de leurs propres représentations mais également selon leurs propres logiques stratégiques. Le processus de recrutement est ainsi fortement marqué par les identités socio-professionnelles des protagonistes de l'action, inscrits de façon plus ou moins prégnante dans des rapports de forces, mais certainement profondément mobilisés par leurs stratégies individuelles ou groupales.

C'est notamment pourquoi, au travers d'une procédure de recrutement qui se révèle être finalement un espace d'échange autour d'enjeux dépassant la seule finalité de l'action (l'embauche d'un nouveau collaborateur), nous pouvons assister à la mise en œuvre d'un processus de négociation entre les différentes parties. Compte tenu des mécanismes identitaires et stratégiques, évoqués précédemment, ce processus se caractérise par un glissement des enjeux des différents acteurs au cours de son déroulement.

Ainsi, si l'action de recruter s'apparente initialement à un jeu fixe, c'est-à-dire présentant une certaine stabilité dans l'identité des acteurs, dans les enjeux et dans les règles, les ressorts utilisés par les acteurs du recrutement conduisent ces derniers dans des jeux glissants (Adam et Reynaud, 1978).

D'abord, les acteurs du recrutement tentent de créer des alliances afin de conforter leurs propres enjeux (ces coalitions modifient la structure préétablie du jeu au travers d'une instabilité de l'identité des acteurs). Ensuite, ils peuvent provoquer un enchaînement des enjeux pour susciter une extension de l'action au delà de l'objet négocié (l'individu recruté) afin d'ouvrir l'espace de négociation (ce qui fondamentalement leur permet de modifier la structure des rapports de pouvoir initiaux). Enfin, ils jouent dans et en dehors des règles, soit parce que les jeux deviennent trop prévisibles, soit du fait même du changement de la structure des rapports de pouvoir (ce qui permet un "coup" sur les règles), ou soit le changement des exigences et des besoins conduit à une modification profonde des procédures prédéfinies par les acteurs.

Lorsque le recrutement (par souci de rationalisation, construit comme un jeu fixe) se transforme en jeu glissant, le candidat recruté représente une solution à un problème beaucoup plus complexe que la nécessité de pourvoir un poste dans l'entreprise. Il est le fruit d'un processus de négociation et constitue une forme de compromis entre des enjeux qui dépassent les finalités de l'action.

Un processus de recrutement inscrit dans un cadre conventionnel.

La façon de rendre compte de l'action du recruteur dans l'approche instrumentale, familière au gestionnaire, est insatisfaisante. Elle suppose que l'information est exprimée dans un langage unique, ce qui permet de la cumuler. Or, le langage des compétences n'est pas unifié dans une échelle unique permettant d'ordonner les candidats. Voir un candidat en face à face, engager un dialogue avec lui produit pour le recruteur une information de nature différente de celle qui figure sur le CV. La qualité de l'information recueillie par le recruteur dépend alors des médiations par lesquelles la compétence est exprimée, circule entre l'employeur, le recruteur (consultant, ...) et le candidat. Des travaux récents sont partis de ce constat pour prospecter les différentes formes d'expression des candidats, conduisant à une information hétérogène du recruteur.

Saunier (1993) aborde le recrutement comme un problème de coordination, c'est-à-dire comme la façon dont des acteurs amenés à qualifier des individus entrent en relation et stabilisent à un moment donné leurs interactions sur la base de "repères" qui assoient leur manière de juger une candidature. Le problème de coordination posé au moment du recrutement est, selon lui, de mettre en équivalence les exigences définies par l'employeur pour occuper un poste, sur des critères le plus souvent internes à l'entreprise, et les caractéristiques des individus produites en dehors de l'entreprise. Le recrutement est alors défini comme une opération conduisant à sortir des individus de l'anonymat, "de se trouver qualifié". Saunier distingue quatre logiques de recrutement qui s'appuient directement sur la théorie conventionnaliste, notamment celles des mondes ou des régimes d'action de Boltanski et Thévenot. Ces logiques se déploient sur des espaces de qualification.

La logique **marchande**, plus adaptée aux besoins ponctuels et immédiats, procède par mise en concurrence interne-externe, accorde de l'importance aux diplômes et à l'expérience comme révélateurs des raretés relatives et donc des qualités, et fixe le salaire en fonction du marché. La logique **industrielle** met en place des procédures précises, considère diplôme et expérience comme des signes de compétence, fixe un salaire non négociable en fonction de l'emploi à pourvoir et

sélectionne selon un référent des compétences techniques. La logique **domestique** accorde une grande importance aux relations personnelles et aux préférences du recruteur, tant dans l'évaluation des candidats que dans leur choix ou la fixation du salaire. Enfin, la logique **civique** apparaît comme plus collective avec des procédures démocratiques telles que les concours et les classements, une grande publicité et un rôle important du statut²⁹.

Eymard-Duvernay et Marchal (1996) établissent une carte des régimes d'action des recruteurs en fonction de la façon dont ceux-ci décident d'entrer en relation avec leur environnement, c'est-à-dire entre plusieurs conventions de compétences : sont distinguées les situations dans lesquelles le recruteur opère à distance des candidats (il les sélectionne sur un marché ou les ordonne en fonction de catégories institutionnelles) aux situations dans lesquelles il a des relations de proximité avec eux (dans des réseaux de relations ou au cours d'entretiens). D'un côté, les compétences font donc l'objet d'une planification, de l'autre d'une négociation. Sont également distinguées les situations dans lesquelles le recruteur a des relations individualisées avec le candidat aux situations dans lesquelles ces relations s'insèrent dans des collectifs, qu'il s'agisse d'institutions ou de réseaux de relations. Quatre régime d'actions sont présentés, chacun étant soutenu par une **convention de compétence** particulière. Ces régimes peuvent être distingués de la manière suivante.

Le régime du **marché** relève à la fois de la planification et de l'individualisation des compétences : le recruteur est considéré comme un agent dont le principe d'action est l'intérêt personnel. S'efforçant de faire des choix économiquement rationnels, il traite l'embauche comme l'acquisition d'un bien dont il évalue l'utilité pour lui-même et son entreprise. Il présuppose des compétences considérées comme universelles auxquelles il accède en mettant en concurrence les jeunes sur un marché (par le biais de petites annonces) et en sélectionnant ceux-ci au regard surtout de leurs aptitudes, de leur productivité et de leur potentiel (par des tests qui mesurent les différentiels d'aptitude entre les candidats). La convention de compétence propre au modèle du marché est donc que la compétence est une donnée stable, à portée universelle pouvant être représentée par des dénominations.

Le régime de l'**institution** relève de la planification des compétences dans un cadre collectif. Il vise à aménager la correspondance de l'offre et de la demande. Pour ce faire, offre et demande sont décrites à l'aide de catégories générales d'emplois (statut, poste, hiérarchie) et de candidats (diplômes, expériences) qui rendent compte des compétences recherchées et présentées. Les jugements mobilisés dans ce régime

²⁹ L'ensemble des ces logiques feront l'objet d'un développement plus précis dans le chapitre 3. Nous nous permettons donc ici d'en donner un aperçu relativement faible.

reposent sur des mises en équivalence des individus au regard de ces variables et sur l'écart entre les caractéristiques de l'offre et de la demande. S'il est guidé par l'identification de l'appartenance des individus à des catégories (exemple : qualification, nombre d'années d'expérience, âge, ...), le jugement n'en est pas pour autant une opération mécanique. En effet, de la même façon qu'un juge, le recruteur doit interpréter les règles pour chaque candidature particulière, passant du particulier au général. Autrement dit, le recruteur dispose de règles de manière à précisément classer les cas particuliers. Il est alors une sorte de régulateur tandis que "*le candidat est traduit dans le registre de l'institution par sa qualification*" (p. 26). On peut donc dire que la convention de compétence sous-jacente à ce régime est une donnée préétablie.

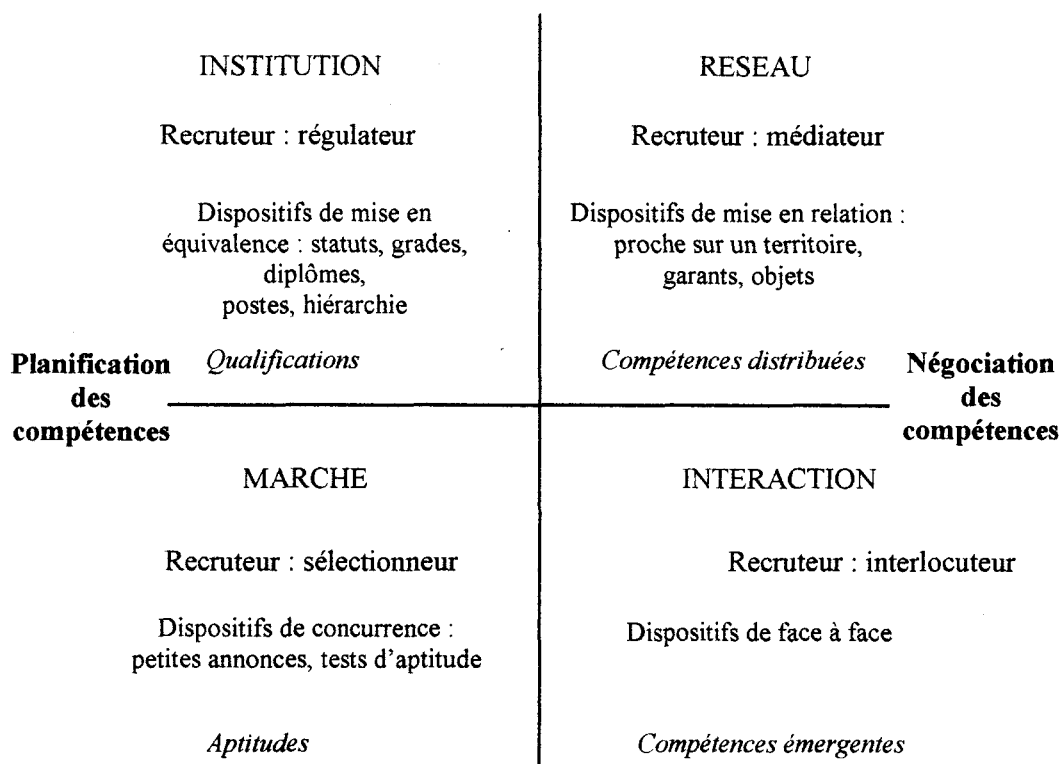
Le régime du **réseau** relève de compétences négociées dans un cadre collectif. Le jugement s'effectue localement, de proche en proche, en sollicitant des réseaux de relation. Le recruteur, défini comme un médiateur, se fie à la réputation propagée par ses contacts personnels ou à des expériences qui peuvent servir de point de fixation à son jugement. Comme le notent les auteurs, "*le réseau fonde la compétence sur la production de résultats perceptibles. L'importance des titres [propre au régime du marché] est relativisée au profit de performances susceptibles d'être démontrées. La notion d'expérience entre dans ce cadre, la preuve de la compétence est apportée par le fait que la personne a réalisé certaines tâches. L'expérience ne peut être que locale, sur des tâches déterminées. Elle se transmet par des témoignages. La compétence est distribuée en ce sens qu'elle est transmise par un réseau d'entités proches les unes les autres*" (p. 38)

Le régime des **interactions** relève de compétences négociées dans le cadre de relations directes ou de face-à-face entre le recruteur et le candidat (type entretien de recrutement). Au cours de ces interactions, le recruteur prend appui sur son intuition et ses impressions pour chercher à établir une relation de confiance avec le candidat et jauger leur possibilité d'entente mutuelle. Dans ce régime, "*le jugement repose sur un engagement réciproque dans ces interactions. Le recruteur est un interlocuteur attentif à saisir sur le vif les repères qui lui permettent d'évaluer les possibilités d'un ajustement mutuel. Les compétences des candidats sont considérées comme émergentes, dans la mesure où elles résultent du déroulement de l'interaction*" (p. 26).

Ces différents régimes d'action des recruteurs reposent sur des conceptions, il faut le rappeler, qui valorisent différemment les compétences et qui interfèrent profondément sur la prise de décision, c'est-à-dire l'intégration d'un candidat dans l'entreprise.

Les régimes d'action des recruteurs
D'après Eymard-Duvernay et Marchal (1997)

**Mise en relation des compétences
au sein de collectifs**



Individualisation des compétences

Nous venons de voir précédemment en quoi le processus de recrutement s'éloigne du modèle rationnel de la décision bien qu'il en emprunte les contours sous la forme d'une approche instrumentale. Cette analyse porte sur les mécanismes fondamentaux qui sous-tendent cet acte de gestion. Nous proposons de porter maintenant la réflexion plus particulièrement sur les problématiques de l'insertion professionnelle des primo-demandeurs d'emploi. En effet, celles-ci nous permettent d'observer le développement de nouvelles logiques de recrutement dans le sens d'un appariement plus tâtonnant entre les jeunes et les entreprises par le biais d'une mise sous contrôle accru de la décision de leur ouvrir l'accès à un marché interne.

III - LA PROBLEMATIQUE DU RECRUTEMENT DES JEUNES

Nombre de discours font état de l'idée selon laquelle le recrutement des jeunes relève aujourd'hui d'un véritable "*parcours du combattant*". Ce parcours serait marqué par de nombreuses "*épreuves*" où il s'agirait de surmonter le "*barrage de la présélection*", d'affronter des "*batteries*" de tests de sélection et d'entretiens. Ce parcours s'étirerait aussi dans le temps avec le passage par des "*sas*" où il s'agirait de "*faire ses armes*", de "*mettre le pied à l'étrier*" et surtout de "*faire ses preuves*" au cours de ce qui est qualifié de périodes probatoires. Il convient assurément de faire la part de ce qui est de l'ordre du mythe, et l'on connaît par exemple les discussions autour de la valeur présumée du diplôme sur le marché du travail, de ce qui relève de la réalité, à supposer que celle-ci puisse en la matière toujours se laisser saisir objectivement³⁰.

L'examen des pratiques de recrutement des jeunes³¹, auquel nous allons nous livrer à présent, rend compte de la mise en œuvre de pratiques de recrutement qui déroge au schéma d'un recrutement conçu comme une recherche rationnelle d'adéquation optimale. **Les organisations mettent en œuvre des dispositifs qui leur permettent de gérer l'incertitude résiduelle en conjuguant des enjeux qui n'ont rien à voir parfois avec le souci d'une adéquation optimale : le recrutement par insertion progressive.**

3.1. Recrutements et entrée progressive des jeunes sur le marché du travail

S'il est une catégorie de population particulièrement touchée par l'intensité et la persistance des tensions sur le marché du travail, c'est bien celle des jeunes. De nombreux travaux décrivent les transformations des modalités d'accès des jeunes à

³⁰ On appelle généralement "données" des informations, souvent quantitatives, destinées à décrire une situation. En réalité, il ne s'agit pas de données au sens où elles iraient de soi, seraient objectives, extérieures et évidentes. Les données sont construites. Elles sont construites par les instances sociales chargées d'organiser les informations, par exemple les organismes statistiques qui produisent les nomenclatures ou les instances publiques qui créent des catégories administratives. Ainsi, identifier les jeunes à la classe d'âge "moins de vingt-cinq ans" n'est évidemment qu'une option parmi d'autres. Les données sont également construites par l'observateur qui décide de privilégier tel aspect, choisit un niveau d'observation, certaines questions, un degré de précision, une grille d'analyse, une nomenclature de classement. Ainsi, commenter l'ampleur du chômage en choisissant la part ou le taux de chômage, c'est-à-dire en se référant à la population totale ou seulement active, ne donne pas le même résultat. De ce point de vue, le réel est toujours plus complexe que son observation, toute simplification est parti-pris et toute description est déjà un choix interprétatif.

³¹ Par convention, nous plaçons dans cette catégorie les jeunes de moins de 25 ans.

l'emploi depuis le tournant des années soixante-dix/quatre-vingt et font par là même état de débuts de vie active beaucoup moins assurés que par le passé sur fond de conjoncture économique difficile (Estrade et Thiesset, 1998). Les débuts de carrière accusent en particulier une forte vulnérabilité au chômage (Cf encadré 1.) et se heurtent à un durcissement des conditions d'emploi offertes par les employeurs dans le sens notamment d'une précarisation croissante (Ponthieux, 1997), de tendances au déclassement (Forgeot et Gautié, 1997) et de pression sur les salaires (Baudelot et Gollac, 1997 ; Forgeot, 1997).

Encadré 1.

Le taux de chômage comme indicateur des tensions sur le marché du travail

Le taux de chômage constitue l'indicateur le plus souvent retenu pour rendre compte des tensions importantes sur le marché du travail. D'après l'enquête sur l'emploi de l'Insee, le taux de chômage des 15-25 ans s'est établi à 25 % en mars 1998 contre 6 % en 1975. Ces chiffres doivent cependant être considérés avec prudence car ils ne sont pas forcément très significatifs du fait qu'une partie croissante des générations concernées est scolarisée de plus en plus longtemps. Marchand (1997) propose de retenir la part des jeunes au chômage sur l'ensemble de la population considérée (scolarisée, active et non-active) : cette part se fixe à 10 %.

Si l'on considère les jeunes présents sur le marché du travail dans l'année qui suit la fin de leur formation initiale (*Bilan Formation Emploi 1996, 1998*), c'est cette fois près de 40 % d'entre eux qui étaient dans cette situation en mars 1996 contre 27 % en mars 1991. Cette proportion s'élève même à plus de 62 % pour les débutants sans diplôme, à 59% pour les titulaires d'un brevet et à 47% pour les détenteurs d'un CAP/BEP. D'une forte amplitude dans les cas d'absence ou de faiblesse du diplôme, le chômage touche dans une moindre mesure les diplômés de l'enseignement supérieur mais selon des proportions qui restent importantes en tout début de carrière : 30 % des jeunes actifs ayant terminé leurs études supérieures en 1995 sont en effet encore en recherche d'emploi en mars 1996. Au delà du constat d'une exposition au chômage inégale selon le diplôme possédé et donc d'un rôle "relativement" protecteur du diplôme, on peut donc observer que l'expérience du chômage n'épargne aucune catégorie de populations juvéniles sur la période récente.

De grande ampleur dans l'année qui suit la fin des études initiales, le chômage ne perd que peu à peu de son intensité avec l'ancienneté des jeunes sur le marché du travail. En mars 1996, près de deux ans après leur sortie de l'appareil de formation initiale, 29 % des jeunes actifs sont ainsi toujours en recherche d'emploi et 22 % sont

encore dans cette situation dans le courant de leur troisième année de vie active. Parmi ces jeunes, nombreux sont ceux qui n'ont connu pour seule perspective que le chômage depuis la fin de leurs études : en mars 1996, c'est par exemple plus de 20 % des jeunes au chômage qui n'ont encore jamais travaillé dans le courant de leur troisième année de présence sur le marché du travail.

Les "primo-recrutés" apparaissent plus fragiles et plus dépendants des conditions que leur imposent les entreprises. Dans une période marquée par une pénurie d'emploi, la position des employeurs tend à s'affirmer. Ceux-ci imposent de nouvelles normes de recrutement : ils élèvent les critères de sélection, reconsidèrent les rémunérations³², proposent des postes sous-dimensionnés par rapport à la valeur sociale d'un jeune habituellement symbolisée par la détention d'un diplôme. Sous ce dernier aspect, on est parfois loin d'une recherche d'adéquation qui soit la meilleure possible lorsque des recruteurs, sur le principe du "qui peut le plus peut le moins" recrutent des candidats surdimensionnés par rapport aux exigences des postes à pourvoir, avec le risque ensuite de susciter de la démotivation. Cela équivaudrait en quelque sorte à un effet d'aubaine pour disposer de nouvelles recrues à moyens intellectuels plus flexibles (connaissances générales, adaptabilité). Mais cet effet d'aubaine risque d'aboutir à de la "surqualité" : c'est-à-dire que le "coût"³³ du supplément de qualité (au sens ici de potentiel à actualiser si des situations de gestion l'exigent) lié à la présence de recrues surdimensionnées serait supérieur à ce que ce supplément rapporterait effectivement.

L'intensité des recrutements à titre temporaire

S'observe un étirement de la période d'accès à une position professionnelle stabilisée. Comme l'expliquent Saint-Julien et Caro (1997, p. 70) : "*les jeunes accèdent plus souvent que leurs aînés à des emplois qualifiés mais avec des délais plus longs et suivant des modalités différentes. Ils ne peuvent miser sur un emploi stable qu'au terme d'un parcours long où la précarité est très fréquente (...)* Le parcours d'insertion des jeunes est aujourd'hui plus long et plus risqué. Leur accès à l'emploi de longue durée (CDI) est moins systématique et surtout moins immédiat que dans les deux précédentes décennies (...). **Le CDD tend à remplacer le CDI et à s'imposer comme la nouvelle norme d'embauche**" (c'est nous qui soulignons). Nombre de recrutements relèvent ainsi d'emplois temporaires et font reporter sur les

³² On se souvient de la période relativement faste pour les jeunes diplômés de la fin des années quarante dans un contexte de reprise économique et surtout de rétention d'une partie des jeunes dans le système éducatif compte de politiques incitant à l'allongement des études.

³³ Il s'agit de coûts cachés, au sens de Savall, liés à de la démotivation.

jeunes et la collectivité (*via* les contrats aidés) une partie des contraintes d'incertitude qui pèsent sur les entreprises.

Le développement de l'utilisation de recrutement à titre temporaire marque une tendance au déplacement des formes habituelles de recrutement concernant les " primo-recrutés ".

De manière dominante, ces formes traditionnelles de recrutement conçoivent immédiatement (ou *a priori*) l'adéquation entre un jeune et un poste : il s'agit pour un recruteur de faire un choix raisonné parmi les candidats possibles, choix à l'issue duquel le nouvel embauché entre directement dans l'entreprise par le biais d'un contrat stable et durable (CDI). Le jeune se voit par là même directement ouvrir l'accès aux " emplois permanents " de l'entreprise. A ces emplois sont associés un statut et un niveau de salaire, tous les deux fixés bien souvent en référence à une grille de classification assise sur les qualifications et l'ancienneté.

L'approche instrumentale du recrutement est marquée par ce schéma qui a servi de référence au cours des années de croissance : les opérations de recrutement, telle qu'elles sont censées être mises en œuvre, ne sont pas affectées par l'horizon temporel de la relation de travail à venir. Cette dernière n'est pas bornée : tout se passe comme s'il s'agissait de déployer un ensemble de moyens suffisants pour assurer une adéquation qui soit la meilleure possible parce l'on présuppose que la nouvelle recrue restera longtemps. C'est pourquoi de nombreux travaux mettent en avant la nécessité de faire des efforts pour intégrer les nouvelles recrues.

Un tel schéma se brouille aujourd'hui. Le modèle d'une recherche d'adéquation *a priori* avec accès direct aux emplois permanents semble en effet céder la place à un appariement entre les jeunes et les entreprises beaucoup plus tâtonnant et incertain que par le passé.

On le voit à travers le développement de tendances au déclassement de jeunes diplômés, lesquelles montrent que le diplôme ne garantit plus l'accès à une position immédiate qui soit d'emblée définie mais qui au contraire se construit (et se négocie) au fil de la relation de travail. On le voit surtout à travers le développement de dispositifs contractuels à durée limitée qui servent de support à une entrée progressive des jeunes sur le marché du travail (et dans les entreprises elles-mêmes selon des logiques séquentielle). Les contrats de formation en alternance, les CDD et l'intérim sont autant d'arrangements contractuels porteurs d'une relation d'un " nouveau genre " qu'il convient de questionner.

Bien que les statistiques divergent en fonction des sources et des catégories de contrats qui y sont insérés, quelques données s'avèrent ici utiles pour prendre la mesure du phénomène. Pour ce faire, il nous faut croiser des données en terme de flux et des données en terme de stock. Dans un rapport récent où ils font le point sur l'emploi des jeunes dans les établissements de dix salariés et plus du secteur marchand³⁴, Le Minez, Marchand et Minni (1998) se livrent à une analyse en terme de flux d'embauches. Sachant que le champ d'observation retenu par les auteurs est celui de l'emploi salarié, que le terme d'embauche comprend ainsi les traditionnels CDI et CDD mais aussi les contrats à durée limitée prévus par les mesures de politique d'emploi, plusieurs constats développés par les auteurs peuvent être repris.

L'importance des embauches sur contrat à durée limitée s'est fortement accrue pour l'ensemble des salariés, quelque soit leur âge. Elles ont représenté en 1995 près de 70 % des embauches (hors intérim) dans les établissements d'au moins 10 salariés contre 59 % en 1990. Il semble que ce mode d'embauche se diffuse d'autant plus que la rotation des salariés ne s'est pas particulièrement accélérée au cours de la période (41 % en 1990, 37 % en 1993, 39 % en 1995).

L'importance des embauches de jeunes à titre temporaire est manifeste. Près de 80 % des embauches concernant des jeunes de moins de 26 ans dans les établissements d'au moins dix salariés sont conclues sur des contrats à durée limitée. Ce chiffre doit être mis en parallèle avec l'importance de la part des jeunes dans les recrutements : les jeunes de moins de 26 ans ont représenté un peu plus de la moitié des embauches (54 %) dans les établissements de 10 salariés et plus. Les jeunes représentent donc plus de la moitié des flux d'embauches mais près de 4 sur 5 d'entre elles se font sur contrat à durée limitée.

Si l'on considère maintenant des données en terme de stock, plusieurs constats peuvent là encore être émis dans le sens de l'importance " absolue " et " relative " des recrutements de jeunes à titre temporaire (Belloc et Lagarenne, 1996) :

En mars 1995, c'est près de 9 % des salariés qui travaillent sous un statut particulier. Les recrutements par ce biais se développent, même pour des postes de cadres. Par exemple, les deux tiers des salariés nouvellement recrutés sous un CDD occupent des postes qualifiés (contre 57 % début 1990) et 7 % de ces nouveaux embauchés ont été recrutés pour des emplois cadres, contre 4 % cinq ans auparavant. Les salariés sous CDD sont aussi devenus plus diplômés : 39 % d'entre eux sont titulaires du baccalauréat. A la même date, **c'est 37 % des jeunes salariés de moins**

³⁴ Entendu comme l'ensemble des établissements du secteur privé ainsi que les grandes entreprises publiques ou nationales.

de 26 ans qui sont intérimaires, apprentis, en CDD ou en contrat aidé. Cette proportion s'est même établie à 44 % en 1998 (Enquête Emploi mars 1998). Si l'on étend la perspective au moins de 30 ans, cette proportion est passée de 8 % au début des années quatre-vingt à plus de 20% en 1995 (Merron et Minni, 1996).

D'autres données " brutes " témoignent de l'intensité de l'usage de contrats à durée limitée : en 1996, les contrats de formation en alternance ont représenté un jeune salarié du secteur privé sur quatre âgés de 16 à 25 ans (Le Minez, Marchand, Minni, 1998). En mars 1998, les dispositifs en alternance que sont l'apprentissage, les contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation se sont élevés à 485.000 (cf. tableau). Plus généralement, en 1996, les contrats aidés (dont les contrats en alternance) ont représenté un tiers des jeunes salariés du secteur privé âgés de 16 à 25 ans. La même année, les jeunes de moins de 25 ans ont réalisé 35% du volume du travail intérimaire (soit l'équivalent de 100.000 emplois à temps plein), ceux de moins de 30 ans 60 %.

	Déc. 95	Déc. 96	Déc. 97	Mars 98
Alternance	446	455	489	485
Contrats de qualification, d'adaptation, d'orientation	154	140	149	155
Apprentissage	292	315	340	330
Emploi non marchand	118	91	105	121
Emplois-jeunes	-	-	21	38
Contrats emplois solidarité (CES), consolidé (CEC), ville (CEV)	118	91	84	83
Emploi marchand (autre qu'alternance)	294	309	299	-
Aide au premier emploi des jeunes	76	48	7	-
Abattement temps partiel	124	141	160	-
Exonérations de charges (1 ^{er} + 2 ^{ème} + 3 ^{ème} salarié)	37	30	28	27
Contrats initiative emploi + contrats de retour à l'emploi	41	75	88	84
Autres mesures*	16	15	16	-
Ensemble	858	855	893	-
Indicateur du poids dans l'emploi (%)**	33	34	35	-
Ensemble hors apprentissage	566	540	553	-
Indicateur du poids dans l'emploi (hors apprentissage) (%)**	22	22	22	-
<i>Source : DARES</i>				
<i>*Salariés des entreprises d'insertion ou associations intermédiaires, conventions de coopération et aides aux chômeurs créateurs ou repreneurs d'entreprises (ACCRE).</i>				
<i>**Indicateur du poids dans l'emploi : emploi aidé rapporté au nombre d'emplois occupés par des jeunes de cette même tranche d'âge au mois de mars de l'année suivante (enquête Emploi, INSEE).</i>				

Le recrutement à titre temporaire comme nouvelle forme d'accès à l'emploi.

Comment interpréter l'usage intensif par les entreprises de contrats à durée limitée pour recruter des jeunes ? Quel sens donner à un phénomène qui préfigure peut-être, selon certains, les contours d'un nouveau salariat (Rose, 1982, Charlot et Figeat, 1985), qui témoigne pour l'heure d'une nouvelle manière de "mettre sous salariat" ? Les discours qui tendent à assimiler ces types de recrutement à de la précarisation systématique, tout comme ceux qui conçoivent leur usage comme forcément lié à une gestion de l'emploi à court terme ou à une forme d'opportunisme des entreprises, viennent en la matière brouiller la perspective tant il s'avère que les recrutements à durée limitée recèlent des logiques d'usages multiples.

Sans pour autant occulter la réalité de ces phénomènes, on ne peut réduire ces recrutements à des logiques univoques, surtout si l'on considère que chaque forme particulière d'emploi présente sa spécificité. Aussi, **notre intention est-elle d'élargir la perspective et de situer combien la multitude des formes d'emploi temporaire pose la nécessité d'avoir une nouvelle appréhension du recrutement.** Nous discutons par exemple ici du sens à donner à l'utilisation d'un contrat spécifique, les contrats à durée déterminée.

La question qui est soulevée à travers les recrutements à titre temporaire s'est modifiée de façon sensible ces deux dernières décennies. D'une utilisation relativement marginale, dont l'origine conjoncturelle ne faisait apparemment pas de doute, on est arrivé à une utilisation massive, quasi permanente dans bon nombre d'entreprises. Cette transformation de fond des modes contractuels pose, en fait, la question du statut même de ces embauches et de leurs utilisations par les employeurs. Belloc et Lagarenne annoncent par exemple qu'"en période d'incertitude économique, le CDD ne jouerait plus seulement un rôle d'amortisseur conjoncturel mais constituerait une modalité d'embauche utilisée de plus en plus souvent pour prévenir des situations de sureffectif" (1996, p. 126).

Dans sa thèse de Doctorat en sciences économiques, Valérie Henguelle (1993) pose clairement la question d'une interprétation univoque du contrat à durée déterminée. Elle axe ses recherches sur d'autres modes d'appréhension des clivages entre CDD et CDI en montrant en particulier que des successions de CDD, loin d'aboutir systématiquement à une précarisation des salariés, peuvent être le reflet de nouvelles formes d'accès à l'emploi stable qu'elle repère à partir de la notion de

séquences d'emploi. L'exploitation des DMMO³⁵ du Ministère du Travail et de l'enquête Emploi de l'Insee l'amène à relativiser le statut temporaire du CDD dans l'entreprise. Elle montre que le CDD est alors fréquemment utilisé comme période d'essai prolongée par l'employeur dans une perspective annoncée d'intégration du salarié sur le long terme. La démonstration en est faite au niveau statistique par l'exploitation des DMMO. La comparaison des flux d'entrée sous CDD et des flux de sortie montre que le taux de transformation de ces contrats en CDI est passé de 19,6 % en 1985 à 25,3% en 1988. Des enquêtes plus récentes sont venues confirmer ce mouvement : c'est un tiers des salariés sous CDD en mars 1994 qui avait un CDI en mars 1995 ; c'est un cinquième des salariés sous CDD en 1994 qui avait surtout un an plus tard un CDI dans la même entreprise (Belloc et Lagarenne, 1996). Une bonne part de ces embauches traduirait alors des modes de recrutement qui visent à une stabilisation à terme des salariés.

Ce qui fait dire à Anne-Marie Grozelier que “ les conditions du recours aux formes particulières d'emploi semblent renvoyer dans un certain nombre de cas, sans aller jusqu'à parler de mutation du salariat, à de nouveaux modes d'embauches. Au delà de la précarité qu'ils engendrent, ceux-ci peuvent aussi à plus long terme constituer une étape dans un processus vers l'accès à l'emploi définitif, que ce soit dans la même entreprise ou dans une autre ” (1998, p. 53).

De telles pratiques sont confirmées par des enquêtes plus qualitatives (Beduwé et Cahuzac, 1997) qui montrent que le recours aux CDD et à l'intérim reflète des modes de gestion de la main d'œuvre qui dépassent la simple utilisation ponctuelle, ou même la crainte d'engager une embauche sur le long terme au vue des aléas de la conjoncture économique. Dans cet ordre d'idée, Ramaux (1993) distingue quatre logiques d'utilisation de la main d'œuvre temporaire.

La logique de l'ajustement quantitatif vise un ajustement aux variations des besoins de la main-d'œuvre qui est à la fois la logique dominante et la seule qui soit explicitement prévue par la loi. **La logique de l'externalisation de la main d'œuvre** tend à privilégier le recours à l'intérim. Dans sa variante la plus extrême, elle peut traduire la décision d'écarter certains salariés du marché interne de l'entreprise. De

³⁵ Déclarations de Mouvements de Main-d'Oeuvre, remplies mensuellement par les entreprises de plus de cinquante salariés. Ces données permettent de recenser les nouveaux contrats et les fins de contrats, ou les licenciements. Basées sur l'unité contractuelle, elles ne permettent malheureusement pas d'obtenir le mouvement même des salariés, ni le devenir des nouveaux contrats pris individuellement. Ainsi, un CDI faisant suite à un CDD n'apparaît pas dans les DMMO. Il faut, pour les appréhender, soustraire les fins de CDD aux nouveaux CDD, calculs complexes qui donnent alors une approximation de ces transformations. De même, il est impossible de savoir si deux CDD se suivant concernent ou non la même personne. Voir sur ce sujet les travaux de Gérard Podevin, “ Le renouvellement des emplois : recruter ou promouvoir ”, *CEREQ Bref*, n°96, mars 1994.

façon plus atténuée, elle agit aussi lorsque la préférence pour l'intérim correspond au souci d'éviter des pressions à l'embauche sur CDI. La **logique de l'incitation à l'effort productif** renvoie à l'utilisation de l'emploi temporaire comme mécanisme de stimulation dans au moins deux domaines : l'incitation à l'effort productif des salariés (elle est ainsi d'autant plus importante lorsque l'utilisation régulière de l'emploi temporaire permet d'espérer un renouvellement ultérieur du contrat), l'occupation de postes de travail - ou de plages horaires (équipe de nuit ou de week-end par exemple) - que les entreprises ont du mal à confier à des salariés permanents. Enfin, la **logique de la sélection de la main d'œuvre** par l'emploi temporaire, en vue d'un CDI, a souvent été étudiée. La généralisation de ces pratiques de pré-recrutement contribue évidemment à accroître le décalage temporel entre la reprise de l'activité économique et celle de l'emploi sur CDI.

Cette typologie tendrait à montrer que cette utilisation n'est pas seulement le fruit d'une logique de pré-embauche mais aussi celui d'un mode spécifique de gestion des ressources humaines. **Il ne s'agit alors plus de comprendre les recrutements "à titre temporaire" en fonction d'un schéma de base calqué sur le CDI et l'emploi permanent mais de constituer des catégories d'analyses spécifiques permettant une nouvelle appréhension du recrutement.**

Politiques publiques face aux problématiques du recrutement des jeunes.

Les recrutements temporaires présentent un double visage : d'un côté, ils constituent une passerelle pour accéder au marché interne des entreprises ; de l'autre, ils apparaissent comme autant de freins ou de barrières pour y accéder.

Comme le souligne à ce sujet Verdier (1995 ; 1996), les jeunes rencontrent des difficultés croissantes pour accéder au marché interne des entreprises. Il note qu'un mécanisme d'exclusion sélective à leur encontre s'est affirmé avec force sur la période 1982-1990, période au cours de laquelle leur emploi a enregistré une baisse de 19% tandis que l'emploi total augmentait de plus de 3%. Le Minez, Marchand et Minni (1998) observent la poursuite de cette tendance sur la période récente : entre 1990 et 1997, l'emploi des jeunes de moins de 26 ans accuse une chute de 700.000 alors que dans le même temps l'emploi salarié du privé s'est globalement accru d'environ 600.000.

Ce recul de la proportion de jeunes en activité doit être rapproché, à l'évidence, du mouvement de prolongement des études (secondaires et supérieures) qui a contribué à maintenir hors de l'emploi un nombre grandissant de jeunes (+400.000).

N'ayant concerné que 400.000 jeunes " en plus " depuis le début des années quatre-vingt-dix, ce mouvement ne saurait toutefois expliquer à lui seul la dégradation de la part de jeunes dans les entreprises. Il faut également évoqué le durcissement de la sélectivité à l'embauche dans un contexte marqué par le poids des tensions sur le marché du travail.

L'ampleur du chômage juvénile a ainsi conduit les pouvoirs publics à multiplier depuis une vingtaine d'années les dispositifs et mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes. Des pactes Barre pour l'emploi des jeunes à la fin des années soixante-dix à la mise en place des emplois-jeunes en 1997-98³⁶, des incitations répétées à l'embauche au soutien en faveur des contrats en alternance, une "*véritable politique structurelle de la transition professionnelle*" s'est progressivement constituée dans notre pays (Rose, 1984 ; Méhaut, Monaco, Rose, De Chasse, 1987 ; Gautié, 1993 ; Dares, 1995). Trois faisceaux de mesures peuvent retenir plus particulièrement l'attention.

Une première série de mesures se **propose d'adapter le profil des jeunes aux besoins des entreprises**³⁷. Hypothèse est alors faite que les difficultés d'insertion des jeunes tiennent à l'insuffisance ou à l'inadaptation de leur formation. L'accent est mis, dans cette perspective, sur les actions qui modifient les relations entre l'école et l'entreprise, transforment à la fois les contenus, les lieux et les méthodes de formation. Entrent dans ces mesures le développement de dispositifs à la frange de la formation et de l'emploi (contrats en alternance par exemple) et les efforts de professionnalisation de la formation initiale (stages, filières professionnelles, ...).

Une seconde série de mesures s'efforce de **rendre plus attractif le recrutement des jeunes en réduisant leurs coûts d'embauche** par diverses aides ou exonérations financières. Ici, hypothèse est faite que le recrutement des jeunes

³⁶ Trois " Pactes pour l'emploi des jeunes " vont se succéder entre 1977 et 1981. Ils jouent essentiellement sur deux leviers : le coût du travail par l'instauration de mesures d'exonérations de cotisations patronales ; la formation professionnelle des jeunes par la mise en place de dispositifs de formation. Sous ce dernier aspect, ils initient l'émergence des formules de sas qui multiplient les transitions entre scolarité et vie active. Ces pactes sont à cet égard significatifs des contradictions dont sont porteuses les politiques publiques d'emploi encore aujourd'hui : alors que les dispositifs institutionnels sont appelés à faciliter l'insertion des jeunes dans un contexte de tensions accrues sur le marché du travail, leur généralisation finit par durcir les conditions d'accès à une position stable sur le marché du travail (phénomène bien identifié d'organisation de la file d'attente). Les dispositifs d'aide à l'insertion aboutissent ainsi, sous certains aspects, à affaiblir le lien des jeunes avec l'emploi.

³⁷ Il s'agit, comme nous le développerons ultérieurement, de favoriser " le passage des potentiels-diplômes aux compétences organisationnelles "

présente un coût, celui du temps nécessaire pour optimiser leur rendement, qui dissuade les employeurs de les embaucher.

Une troisième série de mesures vise un **renforcement du rôle des intermédiaires institutionnels du marché du travail** : Anpe et autre organisme de placement, missions locales,... Dans ce cas, les difficultés d'insertion sont attribuées à un soutien insuffisant des jeunes en démarche d'orientation et d'insertion ainsi qu'à une mobilité trop faible sur le marché du travail résultant de carences dans la qualité de réponse aux besoins des entreprises.

Cette politique en faveur de l'emploi³⁸ des jeunes a institutionnalisé un espace nouveau entre la formation initiale et l'activité professionnelle avec l'intervention d'une pluralité d'acteurs : enseignants et responsables de relations entreprises des organismes de formation, techniciens d'organisations patronales et plus généralement des branches professionnelles, personnels des organismes intermédiaires, services formation des collectivités locales, ...

Plusieurs travaux ont montré que ces intervenants pesaient directement sur les choix de recrutement des employeurs et qu'à ce titre, ces acteurs n'étaient pas réductibles à une simple ressource au service des recruteurs comme le suggère l'approche instrumentale du recrutement. Certes, ce rôle de ressource est bien présent, notamment lorsque le recruteur développe des formes d'usage spécifiques d'organismes de placement ou de formation. Lize (1997) a par exemple montré l'existence de stratégies d'embauche incluant des modes d'utilisation des services de l'Anpe en vue de minimiser des coûts de recherche et des coûts associés à la relation d'emploi. L'utilisation de ces organismes s'inscrit dans ce cas dans une logique de sous-traitance.

Dans nombre d'autres cas, ces acteurs exercent par contre un rôle actif dans les recrutements. Les organisations patronales ont par exemple beaucoup poussé et continuent de pousser en faveur de l'extension des contrats en apprentissage. On peut y voir notamment le besoin pour elles de prendre pied à nouveau dans le domaine de la formation initiale. Pour ce faire, des organisations telles que l'UIMM montent des

³⁸ Au total, les emplois aidés concernent, selon une estimation de la Dares pour l'année 1995, environ 850.000 jeunes de moins de 25 ans : plus de 700.000 dans le secteur marchand (dont environ 40 % en abaissement de coûts salariaux et 60 % en formation en alternance) et 120.000 dans le secteur non marchand (pour l'essentiel les contrats emploi-solidarité). Ceci représente plus d'une classe d'âge et 40 % de l'ensemble des bénéficiaires de la politique de l'emploi. Selon Marchand et Minni (1997), en mars 1996, les aides à l'emploi "*concernent plus de 36 % des emplois des jeunes : 18 % pour l'alternance, 14 % pour les autres formes d'aide à l'emploi marchand et 5 % pour le non marchand*" (p. 6)

opérations de promotion de l'apprentissage industriel (campagne Cap sur l'avenir) au cours desquelles elles dépêchent des "conseillers" chargés d'aller en entreprise. Monaco (1993) a par ailleurs souligné les démarches de prospection de certains organismes de formation pour inciter à la conclusion de contrats de qualification. Ces organismes "vendent" les avantages de ces contrats et présentent des candidats sur une base de sélection qu'elles ont préalablement établie. Leur souci est alors d'augmenter la taille de leur promotion, garante notamment d'un seuil de rentabilité. Lize reconnaît aussi le rôle actif des agences de placement qui prennent directement l'initiative de proposer des candidats à des entreprises avec lesquelles la relation est davantage personnalisée, fréquente et durable. Dans ce cas de figure, les relations de confiance et les effets de réseaux forment un appui important pour un agent qui va négocier, au cours de la mise en relation avec l'entreprise, les conditions et les possibilités d'un placement. Lize ajoute que l'agent dispose là d'une marge de manoeuvre pour appliquer les objectifs de la politique de l'emploi.

Bien souvent, on observe que lorsque des liens bien établis existent entre un responsable d'un organisme de formation et un DRH, le premier peut lui faire état d'une candidature intéressante (d'un ancien étudiant ou d'un étudiant recherchant un stage ou un contrat de formation en alternance) qui sera susceptible de recevoir un accueil positif. A l'inverse, le recruteur pourra faire appel à lui lorsqu'il aura un besoin à pourvoir. Pour les organismes de formation aussi la question du placement est fondamentale car la réputation et la reconduction de leurs actions, par les administrations d'agrément, dépendent des résultats d'insertion de leurs étudiants (nous simplifions à dessein pour dégager, à titre illustratif, des logiques d'acteurs que nous constatons fréquemment en sachant que bien d'autres logiques auraient pu être évoquées³⁹).

Comme on peut le voir, les recrutements de jeunes abritent une multitude d'acteurs ayant chacun des logiques propres. Ces acteurs jouent surtout un rôle de présélection et d'orientation de candidatures. Leur action réduit les coûts de recrutement en permettant à un employeur de présélectionner des candidatures en petit nombre. **L'efficacité du recrutement alors réalisé relève d'une rationalité limitée : les recruteurs ne prospectent pas l'ensemble du marché, ce qui serait trop coûteux. Ils ne procèdent pas aux tris d'une multitude de candidatures. Ils s'en tiennent aux candidatures les plus immédiatement accessibles, soit parce qu'on leur fait état de candidature, soit parce que des commodités ou des relations de**

³⁹ Pour une présentation exhaustive des logiques des organismes de formation dans les dispositifs d'insertion des jeunes, nous renvoyons à l'article de L. Leguay et J. Choplin, Vers une nouvelle mission des organismes de formation dans les dispositifs d'insertion des jeunes, in B. Charlot et D. Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF, 1998.

confiance avec certains acteurs les amènent à utiliser un médium de prospection et de présélection privilégié (la remarque ne vaut bien sûr plus si l'entreprise met en concurrence une agence d'intérim, une école, la rédaction d'annonces).

La politique publique de soutien à l'emploi des jeunes a également contribué à une diversification des modes d'accès à l'entreprise dans le sens d'un élargissement des possibilités contractuelles et conventionnelles de recrutement. **Par là même, les dispositifs mis en œuvre agissent sur le comportement des entreprises et modifient leurs pratiques de recrutement en leur offrant des possibilités d'actions nouvelles.** Ces possibilités d'action permettent de répondre à différents enjeux qui vont au delà d'une visée de dotation en personnel : recherche d'allègement et de maîtrise des coûts salariaux, volonté d'éviter des sureffectifs en disposant de personnels dont on peut à tout moment et facilement se séparer, souci d'élargir le patrimoine de compétences disponibles, formation de compétences spécifiques, sécurisation des recrutements, socialisation encadrée,

De fait, le recrutement peut s'élargir à des nouvelles logiques susceptibles d'entrer en concurrence directe avec une recherche d'adéquation "optimale" entre les besoins à satisfaire et le profil d'un candidat.

Les mesures de soutien de l'insertion professionnelle jouent donc sur les décisions des entreprises. Mais si elles permettent de concilier de multiples enjeux (autant pour l'entreprise que pour ses bénéficiaires), elles introduisent aussi des variables de sélection parfois éloignées des besoins des postes à pourvoir. Les effets d'aubaine et les effets de substitution peuvent à cet égard conduire un recruteur à surtout tirer parti d'opportunités financières mais au détriment des caractéristiques des emplois ou des qualités personnelles des candidats.

3.2. L'entreprise face au recrutement des jeunes.

Dans un ouvrage datant du début des années quatre-vingt, Galambaud faisait déjà le constat suivant : *"recruter, c'est choisir, et choisir engendre toujours de l'inquiétude (...) L'entreprise a donc tendance, très légitimement d'ailleurs, à observer une attitude prudente dans sa démarche de recrutement. Mais la période de crise économique, que nous connaissons, renforce de façon notoire toutes ces attitudes de prudence, tous les éléments de rigidité. Les choix des recruteurs s'inscrivent dans ce climat timoré quand ce n'est régressif"* (1983, p. 76).

Dans une conjoncture incertaine, les entreprises hésitent à s'engager durablement. Les entreprises accentuent la mise sous contrôle de la décision d'ouvrir l'accès des jeunes à leur marché interne. Cette mise sous contrôle conjugue bien souvent une sécurisation de recrutement et une recherche de flexibilité qui renvoient directement aux jeunes eux-mêmes mais aussi à la validation de la solidité du besoin dans un environnement incertain.

De nombreux travaux soulignent les transformations en cours des systèmes de production dans le sens de la mise en place d'un " modèle d'organisation industriel " qui soit à la fois réactif, flexible et communicant (Veltz et Zarifian, 1993). Ces modèles productifs reposent sur une mobilisation importante du personnel avec des exigences fortes en terme de souplesse, d'implication et de " savoirs mis en situation ". Chacun est appelé, quel que soit son statut ou son niveau de qualification, à faire preuve de compétences, à prendre des responsabilités, à communiquer, à élaborer des projets et à participer à une sorte " d'intelligence collective ". A la faveur du développement de ce " modèle de réactivité " (Llenera et Sonntag, 1991) semble ainsi se répandre une nouvelle normativité diffuse tendant à redéfinir les " savoirs sociaux ", les " compétences générales " et plus généralement les qualités attendues des personnels (Stroobants, 1993 ; Dietrich, 1995).

Vers une nouvelle approche des compétences dans le recrutement des jeunes.

Dans un contexte d'offre accrue de diplômés et de tensions très vives sur le marché du travail, le phénomène conduit à un durcissement des normes de recrutement des employeurs; il amène aussi à une modification des pratiques de recrutement avec une prise en compte de la " personnalité " et des compétences comme substrat à des évaluations multiples ; il active plus généralement le débat autour des lieux et des modalités de la construction des compétences et de la socialisation professionnelle des futures recrues. Or, lorsque l'on parle de savoirs sociaux, ce sont là des qualités peu formalisées sur lesquelles pèse une incertitude majeure au moment de l'embauche et dont le repérage s'avère particulièrement difficile et délicat.

Aussi, les entreprises ont-elles été amenées à modifier leurs pratiques de recrutement. **Elles intensifient notamment leurs efforts pour maîtriser un processus d'insertion organisationnelle de plus en plus envisagé comme une période probatoire permettant de limiter les risques d'erreur à l'embauche.**

Cette période devient le support d'une identification des qualités individuelles et d'une évaluation des écarts entre les caractéristiques des candidats et les exigences en compétences présentes ou anticipées des postes à tenir (Saunier, 1993). Diverses formes d'emploi offrent la possibilité de s'assurer avec plus de précision de la qualité des jeunes avant de leur ouvrir l'accès aux marchés internes.

Par exemple, le recours à des contrats à durée déterminée ne constitue pas seulement pour les entreprises un moyen d'ajuster souplement les effectifs aux variations de la demande : il s'agit également aujourd'hui d'un outil pour trier plus efficacement les candidats aux emplois permanents. L'entreprise va en effet pouvoir directement se constituer à cette occasion une information sur le jeune en lui faisant subir "*l'épreuve de la relation d'emploi*" pour reprendre l'expression de V. Henguelle (1994) à propos des CDD.

Les exigences des entreprises en terme de compétences n'affectent pas seulement les processus d'insertion organisationnelle dans le sens d'un repérage des qualités individuelles. **Elles conduisent également les entreprises à s'appuyer sur ces processus pour construire elles-mêmes les qualités dont elles ont besoin.** En effet, les compétences nécessaires à l'activité peuvent bien souvent n'être acquises pour partie que par l'expérience en situation réelle de travail : elles relèvent avant tout du local, du spécifique de sorte que les entreprises sont de plus en plus amenées à jouer un rôle dans leur définition pour mieux maîtriser leurs recrutements.

Comme le soulignent à cet égard Lochet, Podevin et Saunier, "*comment en effet mieux réduire l'incertitude sur ces qualités qu'en participant directement à leur définition et à leur constitution, certaines de ces qualités ne pouvant être testées d'ailleurs, voire produites, qu'en situation de travail*" (1995, p 2). Ces auteurs se livrent à une analyse des logiques de recrutement des entreprises, lesquelles combinent avec des intensités contrastées, d'une part, le recours au diplôme comme outil de sélection des candidats et, d'autre part, l'implication des entreprises dans la production des qualités et des compétences requises pour exercer efficacement un emploi à pourvoir. Ils montrent que les pratiques des entreprises en matière de recrutement se caractérisent par leur diversité.

Cette diversité oscille entre deux pôles. D'une part, on attend d'une nouvelle recrue une **opérationalité et une efficacité productive immédiate**. Le titre joue dans cette perspective un rôle de garantie d'une adaptation immédiate). D'autre part, **l'acte de recrutement s'inscrit dans un processus de durée**. Le titre joue alors un rôle de garantie d'une potentialité, en cas de besoins ultérieurs ou dans l'objectif d'une valorisation de la compétence initiale par une "*formation implicite*" pour reprendre l'expression de Beduwé et Espinasse (1995). Ces derniers désignent par là

l'effort de conversion du jeune salarié à la charge de l'entreprise, sous la forme notamment d'apprentissage sur le tas ou des programmes de formation. Ils opposent à la formation implicite la formation explicite matérialisée par les diplômes que les entreprises peuvent estimer comme insuffisants par rapport à leurs besoins spécifiques mais par contre indispensables car garants d'une plasticité cognitive.

Le long de ce continuum, les auteurs identifient quatre types de comportements d'entreprises en matière de recrutement à partir d'une observation des formes d'usage des contrats à durée temporaire (CDD et alternance essentiellement). Ils précisent au préalable que ces types de comportement peuvent parfois ne rendre compte que d'une partie des logiques de recrutement d'une même entreprise, cette dernière étant susceptible d'opérer des choix différents selon les catégories d'emploi ou d'activité. Ils distinguent quatre groupes d'entreprises : les "autodidactes", les "partenaires du système de formation", les "clientes du système de formation", et les adeptes d'une "gestion quantitative des emplois".

Les entreprises "autodidactes" se caractérisent par une forte implication dans la construction des qualités en privilégiant au cours du processus d'insertion organisationnelle le développement de formations spécialisées, en fonction des caractéristiques de la production et des métiers propres à l'entreprise. Le recrutement apparaît ici comme le résultat d'une décision individuelle et décentralisée.

Les entreprises "partenaires du système de formation" développent une construction conjointe des qualités et compétences d'un jeune en partenariat avec un institut de formation, au cours du processus d'insertion organisationnelle. Dans ce type d'entreprise, les stratégies et outils de recrutement sont définis de manière centralisée et la formation constitue un acte de management au service de la stratégie de l'entreprise. L'apprentissage et plus généralement les formations en alternance y servent de pré-recrutement tandis que les collaborations sous la forme de participation ponctuelle aux enseignements ou à la conception des cursus fournissent des informations sur le marché de l'emploi et sur les formations.

Les entreprises "clientes du système de formation" démontrent une forte adhésion à l'offre du système de formation dont les titres servent de filtres préalables en écartant mécaniquement les candidats. Le processus d'insertion comporte des formations visant à accompagner l'embauche. Dans ce type d'entreprise, les règles de recrutement sont formalisées et centralisées, les critères explicités. Les formations en alternance y sont jugées non rentables mais sont présentées comme un devoir civique.

Enfin, les entreprises "à la gestion quantitative des emplois" s'illustrent par une faible formalisation des pratiques de recrutement et par des décisions d'embauche

quasi-instantanées. Les procédures et investissements au cours du processus d'insertion organisationnelle y sont réduits au minimum.

Gendron (1998) rejoint les conclusions de Lochet et al. (1995) concernant le développement de l'implication des entreprises dans la production des qualités nécessaires à leur activité. L'auteur soutient que les entreprises sont aujourd'hui portées à adopter des " **arrangements contractuels** " et des formes d'intégration leur permettant d'observer et de sélectionner les qualités individuelles tout en créant leurs propres ressources compte tenu de l'état de leurs besoins. C'est le cas notamment lorsqu'elles interviennent de manière conjointe dans la formation des jeunes par le biais des formations en alternance ou qu'elles mettent en place des programmes complets de formation pour les jeunes qu'elles accueillent⁴⁰.

B. Francq, C. Maroy et al. (1996, p.8) rejoignent eux aussi le constat d'une plus grande implication des entreprises dans la formation des qualités des jeunes. Leur propos est de montrer que se mettent en place au sein des entreprises des **processus de socialisation explicites** visant à faire évoluer les jeunes recrues du point de vue des valeurs, des dispositions morales (implication à l'égard du travail et des objectifs de l'entreprise, sentiment de responsabilité vis-à-vis des objectifs de qualité, mobilisation par rapport aux contraintes du marché) ou des capacités sociales (communication, travail en équipe). Afin d'agir sur les qualités d'un jeune, les entreprises intensifieraient les conditions et les modalités de la socialisation organisationnelle (sans pour autant relâcher les conditions de la sélection). Les pratiques de recrutement et de formation des jeunes fait ainsi une place à des actions à visée socialisatrice.

En résumé, les entreprises s'efforceraient aujourd'hui de jouer sur la mise en forme des qualités des nouveaux venus pour assurer la mise en équivalence de ses ressources à ses besoins.

Toutefois, d'autres travaux viennent tempérer cette lecture en soulignant les différences qui peuvent exister selon les formes d'insertion, les types d'entreprises et de populations juvéniles considérées. Ainsi, à propos des jeunes préparant une faible qualification par le biais d'un contrat en alternance, Antonio Monaco (1993) souligne que la plupart des entreprises engagées dans les dispositifs de formation alternées ne

⁴⁰ Selon l'auteur, l'entreprise donne ainsi un rôle primordial à la qualité, les prix prenant alors un rôle secondaire dans la relation d'emploi, même si l'on peut imaginer que les facteurs financiers ne sont pas négligés par les stratégies organisationnelles. Les entreprises s'appuient pour ce faire sur des intermédiaires locaux (des compléments de formation, du suivi et de l'accompagnement) à côté d'intermédiaires généraux (les diplômés) pour garantir la compatibilité des nouvelles ressources aux besoins organisationnels.

semblent guère impulser de dynamiques de construction des qualités des jeunes du seul point de vue de leur savoir technique ; en revanche, il apparaît qu'elles lient étroitement leurs pratiques d'accueil à leurs stratégies de préparation et d'usage d'une force de travail dont la qualification fait l'objet d'une faible reconnaissance sociale.

Recrutement des jeunes et recherche de flexibilité.

Le repérage et la construction des qualités des nouveaux arrivants ne sont pas les seuls éléments qui interviennent dans la recherche tâtonnante de nouveaux modes d'articulation entre les jeunes et les entreprises lors des phases d'entrée organisationnelle. **Il faut évoquer également la recherche de flexibilité qui caractérise aujourd'hui le fonctionnement des entreprises.** Celles-ci s'efforcent en effet de développer leur capacité à s'adapter, au moindre coût, à des variations d'activités provoquées par des fluctuations des marchés, des produits, des techniques ou de la clientèle.

Les politiques d'emploi remplissent dans ce cadre un rôle déterminant : en ajustant les ressources humaines au plus près des besoins de la production et en évitant alors toute distorsion quantitative ou qualitative ; en jouant sur des modes contractuels qui associent des coûts salariaux attractifs de manière à contenir la masse salariale. Dans cette perspective, Dosnon (1996), au travers d'une analyse des logiques d'usage des contrats en alternance par les entreprises françaises, distingue deux formes de flexibilité : la flexibilité de marché et la flexibilité stratégique.

La " flexibilité de marché " ou " flexibilité quantitative externe " repose " *sur des mesures qui libèrent l'entreprise d'une relation prolongée au salarié et/ou qui offre un avantage financier à l'employeur* " (p. 101). Synonyme d'adaptation quantitative des effectifs et de variation de la rémunération au niveau désiré, elle prend donc tout son sens dans une perspective court/moyen terme puisqu'il s'agit de recourir au marché externe pour combler des besoins immédiats pouvant s'étaler sur le moyen terme. Au travers des mécanismes de flexibilité quantitative, l'entreprise reporte ainsi sur d'autres les contraintes qui pèsent sur elles : sur les jeunes qui évoluent alors en régime d'incertitude ; sur l'Etat qui prend à sa charge une partie du coût du travail (prime à l'embauche et à la formation, exonérations de charges, ...).

La " flexibilité stratégique " ou " flexibilité qualitative " s'inscrit dans une politique d'adaptabilité de la main d'œuvre aux besoins et contraintes évolutifs de l'entreprise. Elle exprime le fait que l'entreprise cherche à détecter, à créer et à

s'attacher des ressources spécifiques⁴¹ susceptibles d'être mobilisées à tout moment sans pour autant l'enfermer dans des recrutements définitifs. Dans cette perspective en effet, *“ la flexibilité traduit la possibilité pour un décideur de pouvoir à tout moment reconsidérer ses choix de manière à maintenir l'opérationnalité de la décision ”* (Cohendet, Llenera, 1989, cité par Dosnon, 1995). En d'autres termes, l'entreprise se donne la possibilité de mobiliser une main d'œuvre juvénile qu'elle peut aisément refouler hors de emploi. Cette possibilité doit notamment être appréciée à la lumière de l'environnement mouvant de l'entreprise qui l'amène précisément à réajuster ses choix en fonction du champ des possibles auxquels elle est confrontée. L'entretien d'un vivier de jeunes en CDD, en intérim ou en alternance dans lequel puiser participe d'une recherche de souplesse tout en jouant, par la formation et l'apprentissage sur le tas, sur la qualité des ressources mobilisables et mobilisées.

Espinasse et Beduwé (1995) soutiennent que l'emploi par l'entreprise de jeunes “ surdimensionnés ” par rapport aux emplois qu'ils occupent s'inscrit dans la même logique. Etudiant les raisons qui poussent les entreprises à élever les niveaux de diplôme dans leur recrutement sans que cela corresponde à des besoins de qualifications effectifs, ils avancent que : *“ l'abondance -la surabondance- des compétences (...) rend la satisfaction (qualitative et quantitative) des entreprises très probable même s'il peut exister des goulots d'étranglement ponctuels. Elle constitue un facteur de pression sur les salaires. Une surabondance de compétences, toutes choses égales par ailleurs, contribue à limiter la rémunération de ces compétences. De même, disposer d'une telle réserve permet des réponses rapides aux variations des niveaux de production. Tout comme les entreprises, dans les systèmes de “ flux tendus ”, évitent d'avoir à financer leurs stocks en induisant une surcapacité de production chez leur sous-traitant, elles se ménagent une réserve de compétence - aux frais des jeunes et de l'Etat- rapidement mobilisable en cas de brusque variation de niveau d'activité. Cela leur permet de gérer leurs effectifs au plus juste, tout en limitant au maximum le risque qu'une telle gestion fait inévitablement courir à la fiabilité du processus de production ”* (p. 550).

Ce souci de souplesse vise ainsi, par le recours à des jeunes en contrats temporaires, à ajuster au plus juste les effectifs, les compétences et les coûts aux exigences de l'activité. Le caractère a priori provisoire de la relation d'emploi donne alors la possibilité pour le gestionnaire de réévaluer à tout moment sa décision d'embauche en fonction des nouvelles informations dont il dispose sur l'évolution conjoncturelle de son activité et sur les qualités du jeune à sa disposition. Une telle

⁴¹ Dosnon reprend la définition de J.L. Gaffard à propos des ressources spécifiques : *“ ce sont des ressources qui n'existent que par leur participation à des processus de production particulier dont elles sont la manière d'être, et qui sont, de ce fait, totalement intransférables d'un processus à l'autre ”*. J.L. Gaffard, *Economie industrielle et de l'innovation*, Dalloz, 1990.

approche revient alors à faire des choix sans choisir, c'est-à-dire comme l'explique Louart (1990, p. 24) à faire des choix réels tout en restant dans la flexibilité de les aménager : en l'occurrence ici, faire entrer une nouvelle recrue dans l'organisation tout en préservant la possibilité de s'en séparer.

Louart cite Barel (1989, p. 302)⁴² pour illustrer son propos : “ *il existe deux manières principales d'effectuer un choix ; la première consiste à choisir en détruisant les choix alternatifs possibles ; dans certaines circonstances, et moyennant certaines précautions, il est possible de choisir sans détruire les choix alternatifs ou, plus exactement, sans détruire le pouvoir d'effectuer ces choix ; il existe cependant une dissymétrie entre le choix retenu et les choix détruits mais non retenus : le premier est actualisé, les seconds sont potentialisés* ”. Plus concrètement, cela signifie que les entreprises peuvent rechercher une irréversibilité minimum, donc le fait de privilégier les décisions qui préservent les marges de manoeuvre les plus grandes pour l'avenir. L'insertion organisationnelle s'inscrit dans cette perspective comme une période de temps au cours de laquelle est mise sous contrôle la décision de confirmer un jeune dans l'entreprise.

3.3. Une sélectivité accrue des jeunes à l'embauche

Pour accéder à une organisation, un jeune doit manifester de façon croissante une capacité et un désir à en franchir le seuil au cours de différentes épreuves : épreuves “ à distance ” par le biais d'un curriculum vitae et d'une lettre de motivation ; épreuves “ de proximité ” à l'occasion de tests, d'entretiens et de mises à essai. Au cours de ces épreuves se négocie sa “ valeur ” à partir du critère traditionnel du diplôme. Mais si ce dernier reste déterminant, d'autres critères sont aujourd'hui au centre des attentions du recruteur (compétences, expériences professionnelles, personnalité).

La remise en cause de la valeur opératoire du diplôme.

En effet, la dégradation des conditions d'inscription dans l'emploi n'épargne plus les jeunes diplômés. A partir d'une observation de la situation des jeunes diplômés deux ans et demi après la fin des études pour des cohortes de 1988 et de 1992, D. Martinelli et J.F. Vergnies (1995) soulignent la **dégradation inexorable des conditions d'insertion perceptible à travers des emplois moins qualifiés**

⁴² Y. Barel, *Le paradoxe, dix ans après*, éd. Privat, 1989.

(déclassement ou surqualification), une insertion différée et des rémunérations à la baisse⁴³.

A titre d'illustration, le développement des déclassés frappe nettement les DUT et BTS : la proportion de professions intermédiaires et cadres passe de 91 à 71 % pour les spécialités industrielles, de 57 % à 44 % pour les spécialités tertiaires. Une enquête récente du CEREQ, qui prolonge cette étude, montre que ces proportions s'établissent aujourd'hui respectivement à 68 % et 24 % (Martinelli, Sigot, Vergnies, 1997).

Quels que soient ses diplômes et ses attributs initiaux, le jeune semble devoir désormais conquérir sa place sur un marché du travail fortement concurrentiel. Dans ce cadre, de nombreux travaux défendent l'idée selon laquelle les diplômes conservent aujourd'hui une efficacité sociale sur le marché du travail mais c'est davantage comme ressource que comme garantie. **En suivant Vinokur (1995), on peut dire des diplômés qu'ils sont de plus en plus exigés et donc nécessaires mais qu'ils apparaissent dans le même temps de plus en plus insuffisants.** Ils sont de plus en plus exigés par les entreprises pour lesquelles ils restent, à l'occasion d'une embauche, un signal favorable d'aptitudes globales, l'indice d'un potentiel et d'une adaptabilité au changement. Mais ils sont insuffisants pour informer de la manière dont le jeune va effectivement tenir son poste. .

“ Le poids du diplôme dans les critères de tri à l'entrée et de promotion diminue au profit d'autres signaux peu coûteux (périodes d'essai faiblement ou pas rémunérées, indices, relations...) et de critères de compétences définis par l'employeur. Condition toujours nécessaire, le diplôme est de moins en moins condition suffisante ” (Vinokur, 1995, p. 177)⁴⁴.

Pour Verdier (1996), les diplômés tendent actuellement à être des filtres d'aptitudes générales plutôt que des signaux du niveau potentiel de productivité : ils ne permettent pas, dit-il, de résoudre l'incertitude sur la qualité d'un candidat mais permettent d'écarter les jeunes sur lesquels réside une incertitude trop forte. Cette position semble largement partagée par Zarifian.

⁴³ Le travail de Goux, Leclercq et Mini (1996) confirme l'effritement des avantages salariaux procurés par les études supérieures dans un contexte il est vrai de tensions particulièrement vives sur le marché du travail.

⁴⁴ Cité par D. Epiphane, D. Martinelli, Famille, petites annonces, ANPE, L'accès à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation Emploi*, n°58, 1997.

“ Le diplôme n'est pas principalement un indicateur de savoirs professionnels précis. Il est d'abord l'indicateur qu'une pré-sélection a été faite au sein du système éducatif qui a permis de dégager une “ matière ” sur laquelle l'entreprise pourra investir. “ Matière ”, au sens d'un comportement face aux apprentissages qu'il [le salarié] devra réaliser et face aux adhésions qu'il devra manifester par rapport à la stratégie de l'entreprise auquel la détention d'un diplôme de niveau satisfaisant (...) offre une première indication ” (Zarifian, 1993, p. 173)

Les propos de Zarifian sont également significatifs de l'importance accordée aujourd'hui à des aspects directement liés à la personnalité des candidats. Lyon-Caen (1992) a montré à cet égard, dans un rapport fameux sur *les libertés publiques et l'emploi*, combien les recruteurs s'attachaient aujourd'hui, bien au delà de l'appréciation d'une technicité, à prospecter les qualités *intuitus personnae* des candidats en utilisant des instruments parfois poussés d'investigation de la personnalité⁴⁵. Selon Dubernet (1996), la recherche de classification des individus à travers les types de personnalités vise avant tout à trouver d'autres types de clivages que l'école. Selon cet auteur, celle-ci en effet ne semble plus jouer un rôle suffisamment sélectif depuis que sa fréquentation s'est démocratisée et que le nombre de diplômés ne cesse de croître (p 94).

La polarisation des recruteurs sur les compétences et l'expérience professionnelle

Le lien traditionnel entre diplôme et position dans le système de classification tend quelque peu à se distendre (Kirsch, Werquin, 1995), à devenir plus lâche sous le double effet des tensions auxquelles est soumis le marché du travail (raréfaction des emplois et accroissement du nombre des diplômés) et des limites du modèle de qualification face aux impératifs de souplesse et de “ fluidité industrielle ” (Ménard, 1993) des nouvelles formes organisationnelles. L'émergence d'un modèle d'organisation et de gestion de l'emploi fondée sur les compétences qui semble progressivement se diffuser, ouvre sur une vision plus active, plus collective et plus contextuelle des savoirs mobilisés dans l'activité professionnelle.

Aussi protéiforme soit-elle, la compétence peut en effet être entendue comme “ la capacité pour un individu à mettre en œuvre ses savoirs dans un contexte donné, en interaction avec d'autres acteurs, en intégrant les contraintes de l'environnement de travail ” (Sonntag, 1994, p. 171). Elle se présente comme la capacité à mobiliser, à

⁴⁵ On songe ici plus spécifiquement à la main-d'œuvre qualifiée.

combiner et à mettre en œuvre différentes ressources pour faire face et s'adapter à une situation professionnelle donnée. La compétence est indissociable de l'activité, ce qui d'une manière simplifiée la différencie de la qualification. Elle apparaît en outre dans l'entreprise et c'est en son sein qu'elle peut être produite, validée et reconnue.

La polarisation sur la notion de compétence traduit notamment les exigences nouvelles des entreprises en terme de ressources relationnelles, cognitives et affectives que les salariés doivent déployer dans le cours de l'action, dimensions qui vont au delà du seul diplôme (Levy Leboyer, 1990). Ce dernier serait donc insuffisant pour définir la compétence puisqu'il ne garantit pas la capacité à assumer des responsabilités, à prendre des initiatives, à faire preuve d'autonomie ou encore à s'inscrire efficacement dans des dynamiques collectives, autant de qualités communément mis en avant par les entreprises notamment pour leur emploi d'exécution⁴⁶. Il est donc atteint dans sa double fonction de placement et de signal : d'une part, parce que sa rentabilité sociale souffre du déclassement des diplômés et de l'étirement des temps d'accès à l'emploi ; d'autre part parce que s'opère une prise de conscience, chez les employeurs comme chez les jeunes, selon laquelle il ne traduit que partiellement les qualités d'un candidat et qu'il faille alors prendre en compte d'autres signaux comme l'expérience professionnelle.

Bédoué et Espinasse concluent à cet égard que *“ sont en concurrence pour l'accès aux emplois, non pas seulement des actifs plus ou moins diplômés, non pas seulement des jeunes et des adultes, mais bien des individus dont la compétence relève de deux composantes distinctes, le diplôme et l'expérience professionnelle ”* (1995, p535).

Cette notion d'expérience professionnelle est aujourd'hui omniprésente dans les discours comme dans les pratiques. Dubernet (1996) montre, à partir d'une analyse précise des mécanismes d'embauche, qu'elle est particulièrement prégnante dans les processus de recrutement pour trois raisons essentielles.

D'abord, les entreprises, embauchant peu et remplaçant plus souvent qu'elles ne créent des emplois, hésitant en outre jusqu'au dernier moment devant une telle décision, se trouvent devant des situations qui les amènent à effectuer des procédures simplifiées et rapides. Dans ce contexte, tout postulant apte à occuper rapidement un

⁴⁶ Les mutations organisationnelles sont en effet centrées sur le développement des fonctions intellectuelles d'accompagnement de la production par rapport aux fonctions proprement opératives, la participation des opérateurs à la conduite des processus qu'ils mettent en œuvre et plus largement l'accent mis sur la dimension cognitive des processus de production.

poste laissé vacant, sans formation préalable (donc sans mobilisation importante de personnel pour son intégration), est “ mieux placé ” qu’un débutant pour obtenir le poste.

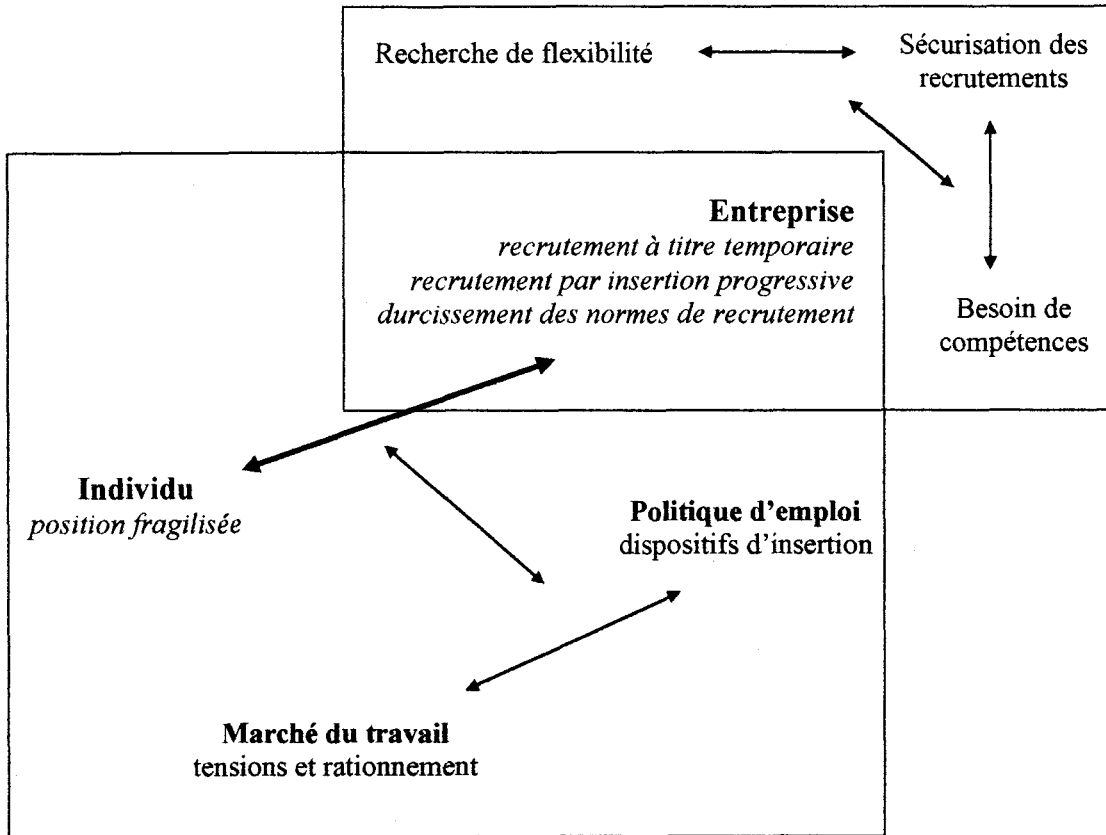
Ensuite, la notion d’expérience n’est pas seulement une mesure simple d’évaluation des compétences professionnelles d’un candidat, elle agit également comme “ garantie ” de la qualité sociale d’un individu. A cet égard, elle apparaît comme un critère éminemment subjectif chez le recruteur censé l’évaluer.

Enfin, pour l’employeur, le candidat idéal est surtout celui qui travaille et qui peut justifier d’une pratique professionnelle concrète. Ce qui explique que les jeunes en primo-recrutement, dépourvus de toute expérience professionnelle, passent généralement par des contrats de courte durée, lesquels pallient les périodes d’essai contractuelles jugées insuffisantes par les employeurs. Le critère d’expérience professionnelle obéit, de ce point de vue, au souci de recherche de preuve quant aux compétences d’un futur salarié. Dubernet insiste toutefois sur l’idée qu’il s’agit davantage pour le recruteur de confier aux collectifs de travail le soin d’encadrer les conditions d’évaluation des postulants, permettant alors une économie d’investissement personnel pour le chargé de recrutement.

Au delà d’un gage d’opérationnalité immédiate, cette prise en compte de l’expérience professionnelle intervient donc comme garantie de la qualité sociale d’un individu dans la mesure où elle est utilisée pour mettre à jour chez un candidat non seulement une certaine pratique des dispositifs et des méthodes de travail mais également la construction et la démonstration d’une employabilité.

Or, “ être employable, c’est montrer que l’on peut entrer dans certaines formes relationnelles et assumer une identité professionnelle, désormais pensée en référence à l’entreprise elle-même plus qu’au métier. C’est bien la question de l’intégration dans un monde du travail défini par des relations et des valeurs, et non par les seules activités techniques mises en œuvre, qui est (...) soulevée à travers cette exigence d’employabilité et d’expérience professionnelle ” (Charlot, Glasman, 1998, p. 22).

Graphique 1.
Une mise sous contrôle accrue de la décision d'ouvrir
l'accès des jeunes au marché interne



Conclusion

Evoquer le recrutement d'un jeune, c'est finalement faire référence à un double mouvement : d'un côté, un débutant qui prend place sur le marché du travail, dans une entreprise, au sein d'un collectif de travail ; de l'autre, une entreprise qui opte pour l'intégration plus ou moins accentuée de ce débutant et qui lui réserve alors une place particulière qu'elle doit gérer. Il s'agit de prendre place et plus encore de « faire sa place » pour un novice ; il s'agit aussi d'une « place à prendre », selon un processus de recrutement qui en détermine l'accès. Ce peut être une place figée et rigide, ou au contraire une place à faire et à inventer ; ce peut être également une place de remplacement, une place temporaire, une place polyvalente, ou à l'inverse une place stable qui s'inscrit dans la durée.

Dans tous les cas, c'est l'idée d'un rapprochement, d'une rencontre qui prédomine. La mise en perspective historique des conditions d'insertion professionnelle des jeunes montre que ce rapprochement est aujourd'hui plus tâtonnant et plus incertain que par le passé. D'une part, les pratiques de recrutement laissent apparaître une sélectivité accrue des jeunes à l'embauche dans le sens d'un durcissement des exigences de la part des recruteurs : évolution de la place des diplômes, polarisation sur les compétences et l'expérience professionnelle. D'autre part, le schéma d'une entrée directe dans l'entreprise par le biais d'un contrat stable et direct (CDI) semble concurrencé par des dispositifs contractuels à durée limitée qui servent de support à une entrée progressive des jeunes sur le marché du travail. Les contrats de formation en alternance, les CDD et l'intérim sont autant d'arrangements contractuels porteurs d'un appariement progressif entre les jeunes et les entreprises.

C'est précisément un contrat en alternance, l'apprentissage, qui va servir de point d'appui à notre approche de l'insertion organisationnelle. Le chapitre vise à poser les bases de compréhension d'un dispositif récent dans la formation des futurs cadres.

CHAPITRE 2

L'APPRENTISSAGE COMME MODE D'INSERTION ORGANISATIONNELLE DES FUTURS CADRES

I - L'HERITAGE D'UNE LONGUE HISTOIRE

- 1.1. Aux origines : le caractère indissociable du travail et de la formation
- 1.2. Des rénovations sous contraintes

II- TRANSFORMATIONS RECENTES ET NOUVEAUX TERRITOIRES DE L'APPRENTISSAGE

- 2.1. Un décloisonnement de ses espaces traditionnels
- 2.2. Formes anciennes et logiques nouvelles

III - L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

- 3.1. Des évolutions récentes significatives du caractère novateur de l'apprentissage
- 3.2. Un dispositif aux traits singuliers
- 3.3. Un dispositif en débat

« Il n'avait pas de métier, pas d'occupation digne ou stable dont il pût subsister tout en poursuivant un travail intellectuel qui pouvait demander des années... Il y avait à Alfredston un tailleur de pierre, de très humble condition, ... Il offrit ses services à cet homme pour un salaire dérisoire. Il put ainsi apprendre les rudiments de l'art de tailler la pierre... Il irait à Christminster dès qu'il aurait fini son temps d'apprentissage. »

« Biblioll College.

Monsieur. J'ai lu votre lettre avec intérêt, et, jugeant d'après vos propres descriptions que vous êtes un ouvrier, je me permets de penser que vous aurez bien plus grande chance de réussir dans la vie en demeurant dans votre sphère et en restant fidèle à votre métier plutôt qu'en adoptant une nouvelle voie. C'est donc ce que je vous conseille. Sincèrement à vous.

T. Tetuphenay

A Monsieur J. Fawley, sculpteur sur pierres »

« Pendant bien des jours il hanta les cloîtres et les cours des collèges... Ce n'est qu'en se trouvant au lieu même dont il avait rêvé que Jude sentit combien il était loin de son but auquel son enthousiasme l'avait fait tendre. Un simple mur le séparait de ces jeunes et heureux contemporains dont il partageait les aspirations : des hommes n'ayant rien à faire du matin au soir que lire, observer, apprendre et tout assimiler. Un simple mur. Mais quel mur ! »

« Les portes étaient fermées et, d'impulsion, il sortit de sa poche le morceau de craie qu'un ouvrier a toujours sur lui et écrivit sur le mur : « j'ai l'intelligence aussi bien que vous, je ne vous suis pas inférieur : en vérité, qui ne connaît pas ces choses ? » (Job. XXII, 3.) »

THOMAS HARDY, *Jude l'obscur*,
1950, Albin Michel.

CHAPITRE 2

L'APPRENTISSAGE COMME MODE D'INSERTION ORGANISATIONNELLE DES FUTURS CADRES

Nous avons vu dans le chapitre précédent comment les procédures classiques du recrutement sont remises en question par l'influence conjointe des caractéristiques du contexte socio-économique et des stratégies des entreprises en matière de captation de ressources humaines (et davantage encore en ce qui concerne les jeunes). L'approche instrumentale du processus de recrutement apparaît aujourd'hui partiellement remise en cause par des méthodes plus souples, plus expérimentales et plus tâtonnantes.

Au travers de l'observation et de l'analyse de la mise en place de nouvelles pratiques de formation dans l'enseignement supérieur, et principalement de l'apprentissage, il est possible de saisir la manière dont les acteurs (candidats et recruteurs) s'inscrivent dans un renouvellement des pratiques de recrutement. Il s'agirait non plus seulement d'assurer l'adéquation entre un poste et un candidat, mais plus fondamentalement de réaliser l'insertion organisationnelle⁴⁷ par un processus d'appariement sélectif.

L'heure est aujourd'hui à la promotion de dispositifs de formation ouverts davantage sur l'entreprise, c'est-à-dire en prise directe avec des situations de travail. Les formations en alternance apparaissaient pourtant encore récemment reléguées à une modalité de prise en charge des élèves en difficulté scolaire et restaient confinées à des métiers traditionnels tels que l'artisanat ou le bâtiment. Elles tendent désormais aujourd'hui à se voir conférer les attraits de l'efficacité, de la modernité et de l'ouverture. Elles seraient l'expression de l'enracinement d'une formation et, ce faisant, du système éducatif et des jeunes eux-mêmes dans la réalité de l'entreprise et de son environnement. Source d'efficacité et de modernisme, il serait l'incarnation d'une rupture avec le schéma classique d'une formation essentiellement centrée sur la transmission de connaissances abstraites et privilégierait une articulation entre théorie et pratique afin d'accompagner l'éclosion de nouvelles professionnalités.

⁴⁷ La définition que nous retenons de l'insertion est axée sur la dimension organisationnelle : il s'agit de dispositifs tendant à favoriser, de manière plus ou moins formalisée, la production et l'évaluation de compétences avec pour finalité d'assurer le passage des potentiels-diplôme à des compétences organisationnelles.

Ce chapitre est entièrement consacré au thème de l'apprentissage. En premier lieu, il s'agit pour nous de resituer ce mode de formation dans une perspective historique et d'en décrire les évolutions récentes. Ceci nous conduira, en second lieu, à présenter plus particulièrement ce qui caractérise la mise en œuvre du dispositif au sein de l'enseignement supérieur.

Dans un premier développement, nous proposons d'évoquer les origines de l'apprentissage, c'est-à-dire l'organisation du compagnonnage au sein des grandes corporations, pour aborder ensuite le développement de l'apprentissage dans le modèle scolaire. Nous verrons comment celui-ci s'est peu à peu dévalorisé pour revêtir à la fin des années quatre-vingt une image dépréciée.

Dans un second développement, nous centrerons le propos sur les transformations récentes et les nouveaux territoires de l'apprentissage, c'est-à-dire son évolution récente. En effet, porté par une volonté politique, ce segment étroit et résiduel du système de formation déborde progressivement de ses espaces traditionnels pour s'inscrire dans un processus de renouvellement.

Enfin, dans un troisième développement, nous expliciterons les traits singuliers arborés par l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Il s'agit également de porter la réflexion sur ce qui caractérise la relation de l'apprenti à l'entreprise.

I - L'HERITAGE D'UNE LONGUE HISTOIRE

L'apprentissage fait référence à des racines anciennes. Fruit d'une longue évolution historique, il apparaît aujourd'hui encore fortement marqué par l'empreinte d'un passé qui en a forgé les singularités et longtemps circonscrit la portée⁴⁸. Aussi, pour saisir le cadre de définition et de structuration d'un dispositif en voie de diffusion pour les futurs cadres, nous faut-il partir de ses origines (1) puis situer sa construction dans une perspective historique (2).

1.1. Aux origines : le caractère indissociable du travail et de la formation

L'apprentissage puise ses racines dans les formes les plus traditionnelles de l'activité économique. Une définition suffisamment explicite conduit à faire remonter son développement à l'organisation des métiers des XIe et XIIe siècles. Les artisans, devenus alors producteurs indépendants, se regroupent dans des jurandes, hanses ou corporations pour établir et défendre leurs droits. Ils se hiérarchisent en maîtres, compagnons et apprentis. **L'apprentissage désigne ici la période durant laquelle un novice découvre et acquiert progressivement les usages et pratiques spécifiques à un métier.** L'expression, quoique commune, est intéressante et mérite que l'on s'y arrête.

Un maillon essentiel du système corporatiste

Débutant dès l'âge de 10/12 ans et s'étalant sur une durée moyenne de cinq à six ans, l'apprentissage s'opère en situation réelle de travail sous la responsabilité d'un maître artisan. Comme le souligne Hatchuel (1994), un principe de coordination relie l'apprenti au maître sur la base d'un contrat d'apprentissage où le premier échange subordination et obéissance contre protection et transmission d'un savoir-faire par le second. Élément induit par le contrat, cette transmission procède uniquement d'une logique organisationnelle : elle correspond à une « *formation sur le tas* »⁴⁹, lente et progressive, par observation et imitation des pairs ; elle implique

⁴⁸ Comme le dit Braudel, « il n'y a jamais entre passé, même passé lointain, et temps présent de rupture totale, de discontinuité absolue ou, si l'on préfère, de non-contamination » in *La dynamique du capitalisme*, Les Editions Arthaud, 1985, p. 15.

⁴⁹ Cette expression du sens commun est ici utilisée pour qualifier une modalité particulière d'apprentissage qui fera l'objet d'un développement plus intense ultérieurement. Nous préférons rester sur cette notion pour le moment.

que le jeune participe directement et précocement à la production en entrant dans l'organisation de l'atelier ou de l'échoppe à la place réservée à cet effet à l'apprenti.

L'apprentissage articule donc inextricablement formation et activité. Se réalisant par et pour le travail sous le contrôle du maître, il n'y a pas de rupture, dans le temps comme dans l'espace, entre situation de formation et situation de production. Il s'agit en effet d'acquérir des savoir-faire qui relèvent du " métier ", du " geste professionnel ", du " tour de main ", savoir-faire qui sont supposés déjà là, détenus par le maître et les compagnons qui les déploient dans le cours de leurs activités. Il faut donc faire, ou voir faire, pour apprendre, ce qui renvoie à l'origine étymologique du mot apprentissage : d' "*apprehendere*" qui signifie "*prendre avec ses mains*", "*saisir matériellement*" et par extension "*se familiariser avec quelque chose*", "*apprendre à connaître pour soi*" (ici le métier)⁵⁰.

Ainsi défini, l'apprentissage constitue un maillon essentiel du système corporatiste. Inscrit dans le fonctionnement de communautés professionnelles qui défendent le monopole de l'exercice d'un métier sur une zone géographique déterminée, en général une ville, **il s'analyse comme une véritable modalité organisationnelle** venant servir un double enjeu de pérennisation et de régulation quantitative des corporations.

Il participe de la **pérennité des corporations** par un processus de reproduction des savoirs, règles et pratiques qui leur sont propres. Posé comme une obligation pour ses membres, notamment pour les maîtres, il montre comment un collectif peut penser sa continuité :

- par l'assimilation chez ses plus jeunes membres des valeurs, principes et règles collectives en vigueur dans la communauté (fonction de socialisation)⁵¹ ;
- par la perpétuation de savoirs peu codifiables et jalousement protégés par une organisation sociale de corps qui les transmet avec parcimonie, leur rareté étant garante de leur valeur marchande (fonction de transmission) ;

⁵⁰ On a parlé de « voler le métier » à propos de l'apprenti qui faisait l'acquisition du métier auprès de ses pairs. D'autre part, ce sont les penseurs ecclésiastiques qui utiliseront le terme apprentissage dans le sens de " saisir par l'esprit ", conférant à l'apprentissage l'une des acceptions qu'on lui reconnaît aujourd'hui comme processus de transformation cognitif.

⁵¹ Sewell montre bien que faire l'apprentissage d'un métier, ce n'était pas seulement acquérir les habiletés nécessaires pour exercer une activité ou ce que l'on appelait alors un art. C'était également entrer dans une communauté morale aux motivations profondes, une communauté d'hommes ayant prêté un serment solennel de fidélité, et qui, fils spirituel d'un saint-patron, le vénéraient ensemble le jour de fête.

- par l'introduction d'un nouveau dans une lignée professionnelle structurée en trois grades liés eux-mêmes aux niveaux de formation (fonction de hiérarchisation).

Il participe de **la régulation des effectifs** d'une corporation. L'apprentissage constitue le seul mode d'accès et de formation à un métier ; il est le point de passage obligé pour intégrer un espace corporatiste fortement réglementé. De ce point de vue, le nombre d'apprentis est sévèrement contrôlé autant pour favoriser le sérieux de la formation, et ainsi garantir la qualité de la main-d'œuvre, que pour limiter les effectifs de la profession et donc freiner la concurrence interne. Dans la même perspective, la manière dont s'opère l'élévation des apprentis dans la hiérarchie du métier est intéressante à observer. L'accès de l'apprenti au grade de compagnon est soumis à la délivrance d'une quittance d'apprentissage par le maître. Si cette quittance atteste de l'acquisition d'habiletés et permet au jeune de se prévaloir d'une expérience « certifiée », là n'est pas sa visée première. Elle est en effet instrumentalisée par les maîtres pour avoir prise sur la mobilité des apprentis. L'objectif est double : retarder le moment où l'apprenti pourra percevoir un salaire de compagnon et assurer à chaque maître le bénéfice de la rentabilité du jeune qu'il a formé (retour sur investissement) en évitant que celui-ci ne le quitte à tout moment (Charlot, Figeat, 1985).

L'apprentissage représente, comme on le voit, une composante fondamentale du marché interne des corporations. **Sous son acception originelle, il n'est donc pas réductible à un dispositif de formation.** Si l'on use d'une terminologie actuelle de gestion des ressources humaines par « *transfert métaphorique* » (Verret, 1993), il doit être également appréhendé comme un *mode de mobilisation des jeunes arrivants* qui intègre plusieurs dimensions : sélection, intégration, mise au travail, formation et socialisation, gestion des trajets individuels. Il s'inscrit en outre directement dans le cadre d'une *gestion des emplois et des compétences* : il peut être en effet considéré comme une sorte de sas régulateur par lequel les membres de la corporation, en agissant sur la formation et la gestion des flux, assurent l'équilibre quantitatif et qualitatif entre les besoins et les ressources disponibles.

Un modèle traditionnel en crise

Historiquement, l'apprentissage s'enracine comme l'un des premiers modes d'insertion organisationnelle « véritablement organisé ». Il s'enracine aussi comme le modèle de la transmission des savoirs artisanaux. Il se caractérise par une transmission directe, par celui qui sait faire, et repose sur une formation inséparable

d'un engagement dans l'action. A l'exception des universités, ce modèle est la norme dominante de toute action de formation au Moyen Age et sous l'Ancien Régime. Charlot (1993) rappelle à ce sujet que le schéma actuel de la formation professionnelle, qui se déroule essentiellement dans un cadre « hors production » (milieu scolaire pour la formation première, le stage pour la formation continue), est loin d'avoir été une évidence. La seule formation, avec confrontation à des situations de travail, a en effet longtemps prévalu comme une pratique courante, commune et universelle avant que ne viennent se greffer des formes diverses d'alternance.

Cette forme traditionnelle d'apprentissage, qui renvoie à l'organisation sociale des métiers, s'est cependant heurtée au cours du temps à deux mouvements qui en ont considérablement affaibli la portée : **l'éclatement des modes de coordination entre les membres de la corporation et la généralisation du machinisme** (puis du taylorisme).

Une première source d'infléchissement est à rechercher dans la **fissuration du tissu communautaire "corporatiste"** consécutive d'un glissement au cours du temps des modes de coordination qui régissent les relations entre ses membres. Dans le schéma communautaire initial, ces relations relèvent surtout d'un registre domestique faisant appel à la tradition, au devoir, à la solidarité et au respect de la hiérarchie fondée sur la valeur professionnelle. L'apprentissage convoque à cet égard explicitement le modèle familial puisque le jeune est incorporé à la famille du maître qui, outre son devoir de le former, partage avec lui le gîte et la nourriture (Lefranc, 1975). Le régime domestique, qui fonde la relation d'apprentissage et plus généralement les relations entre les membres de la communauté, va voler en éclat au fil du temps à mesure que les maîtres font passer de plus en plus la rentabilité immédiate de l'apprenti avant sa formation et qu'ils ferment l'accès de la maîtrise aux compagnons. C'est d'autres critères que la valeur professionnelle qui vont peser pour l'accès à la maîtrise, notamment l'argent et l'appartenance familiale avec le développement de tendances à la vénalité (alourdissement des droits d'entrée) et à l'endogamie qui livre certains apprentis à des maîtres qui n'ont plus la compétence pour les former.

Des tensions s'étendent au sein de communautés désormais « *déchirées* » pour reprendre l'expression de Sewell (1983). **Elles conduisent dès le XVe siècle au développement du compagnonnage, confréries de compagnons fortement codifiées et ritualisées.** Ayant survécu jusqu'à nos jours, le compagnonnage évoque sans doute avec le plus de force l'apprentissage traditionnel (Guédez, 1992). L'accentuation des tensions internes mène également à l'abolition des corporations consacrée par la loi Le Chapelier en 1791, mesure qui prive l'apprentissage

traditionnel de sa base institutionnelle et qui le désorganise considérablement. Comme on l'a vu, l'apprentissage se trouve en outre dévoyé du fait de la prévarication des maîtres : ceux-ci contreviennent à l'impératif de formation, véritable devoir pour eux, en profitant d'une rentabilité immédiate des jeunes dont ils ont la responsabilité sans contrepartie formative. Si tel est le cas, c'est il vrai parce qu'il cherche à résister à la concurrence grandissante engendrée par la multiplication des manufactures.

Une deuxième source à l'épuisement de la trajectoire historique de l'apprentissage traditionnel tient au développement industriel. En révolutionnant les procédés de fabrication, le machinisme et les différentes vagues d'industrialisation successives ont entraîné un déclin progressif du secteur des métiers et par là même un affaiblissement des points d'ancrage traditionnels de l'apprentissage. Ils ont en outre retiré beaucoup de substance à la formation sur le lieu de l'activité par la mise en place d'une parcellisation poussée du travail qui rend caduque un certain nombre d'affinités privilégiées avec les procédés de fabrication. Plus précisément, la simplification et la répétition des tâches ont déqualifié le travail en bouleversant son organisation. Aux tours secrets du virtuose et de l'orfèvre se substitue désormais un ensemble organisé de gestes séquencés et parcellisés tenus par des acteurs incomplets et interchangeable. De même, à la liberté de rythme et de gestion du temps du compagnon se substituent des gestes chronométrés, mesurés, étalonnés et contrôlés sur lesquels se construit la rentabilité (Dietrich, 1995). Le niveau et la durée de la formation se trouvent, de fait, affectés. Le travail perd de son caractère formateur car comme le souligne Hatchuel.

“ Dans un système collectif où les métiers sont protégés, et rigoureusement circonscrits par une barrière d'institutions et de règles professionnelles, l'apprentissage se conçoit et s'organise plus aisément. En revanche, dès lors que la division du travail suit l'évolution des produits et des techniques, le métier tend à se réduire au "poste de travail", et ce dernier n'a pas nécessairement de pérennité et de contenu universel. Par ailleurs, les formes de la division du travail peuvent elles-mêmes avoir pour objectif de se suffire d'un apprentissage rapide ou de proportionner la nature du poste aux capacités d'acquisition de certaines connaissances ” (1994, p 110) ⁵².

Il en résulte un appauvrissement de l'apprentissage traditionnel. Portant son regard sur l'organisation scientifique du travail inspirée des préceptes de Taylor, Goguelin débouche sur les mêmes conclusions. L'idée avec le taylorisme, note-t-il,

⁵² Souligné par nous-mêmes.

est de "pouvoir utiliser un nouvel embauché, ignorant de la tâche, et d'arriver le plus rapidement possible à lui faire exécuter une tâche assez élémentaire correctement, (...) et ceci dans le temps le plus court" (1995, p. 39). Il reprend les propos de Taylor lui-même sur la méthode employée qui consiste à l'imitation : "*Mets toi à côté de moi, regarde bien, je vais te montrer...*". Autrement dit, s'il y a apprentissage par un pair, il s'agit davantage de montrer que de véritablement expliquer un travail qui apparaît, il est vrai, rudimentaire. En normalisant les méthodes et les gestes particuliers, le taylorisme contribue de la sorte à vulgariser l'expertise de l'ouvrier par une formation rapide. Ainsi, la formation, très restreinte, se limite-t-elle à la mise au travail et ne bénéficie plus du caractère total de la production artisanale.

En ramenant la production à une série d'actes élémentaires, simples et automatiques, le développement industriel et la division sociale du travail concomitante n'atteignent donc pas seulement les fondements de l'apprentissage traditionnel qui ne subsiste que dans les secteurs caractérisés par l'absence de production de masse, pour l'essentiel le secteur des métiers. Ils conduisent également à une dépréciation de la formation sur le lieu de travail qui procède alors de mécanismes d'apprentissage simples et étroits. Cette évolution sera renforcée par les lois sur la liberté du travail et par des insuffisances réglementaires qui soumettent l'apprenti⁵³, et donc les conditions de son apprentissage, au bon vouloir de l'employeur au moment où l'industrie en expansion a surtout besoin de force de travail. **C'est alors le régime marchand qui fonde la relation d'apprentissage : le statut d'apprenti glisse vers celui de jeune travailleur**, ce que fait ressortir Combes (1986) en constatant qu'au cours du XIXe siècle, les fondements du statut d'apprenti, et notamment le contrat, disparaissent progressivement.

Le phénomène aura des effets sensibles dont l'empreinte pèsera fortement lorsqu'il s'agira, comme nous le verrons par la suite, de relancer un mode de formation déclinant. De cette évolution va en effet découler **une relative suspicion à l'égard de la formation en entreprise**, dans la mesure où l'apprentissage évoque exploitation juvénile et étroitesse des savoirs dispensés, et **un désengagement du système productif à l'égard de la formation des jeunes**, ou si l'on suit Gehin et Méhaut (1993), une tendance à « *l'extériorité de l'entreprise à la formation professionnelle des jeunes* ».

⁵³ Une loi de 1851 s'efforcera pourtant de réglementer l'apprentissage en atelier pour faire face au déclin des structures corporatistes. Affirmant cependant que « le législateur doit s'ingérer le moins possible dans les rapports entre le maître et l'apprenti », elle est dépourvue d'obligation particulièrement contraignante.

Ces deux effets se conjuguent pour dissocier la formation de l'entreprise. L'enracinement de la formation dans l'entreprise reste certes prégnante au cours de la première phase de la révolution industrielle. En témoigne la figure d'acteur qui domine alors la période et qui se substitue à celle du compagnon, c'est-à-dire celle de l'ouvrier de métier caractérisé par une identité professionnelle et un savoir-faire empirique ne pouvant s'acquérir que par et dans le travail.

Les premiers théoriciens socialistes de l'éducation retiennent d'ailleurs l'idée que c'est dans le travail que l'homme se réalise, et s'opposent ainsi à toute dissociation entre travail et formation comme la manifestation d'une idéologie bourgeoise⁵⁴. Mais avec les différentes vagues d'industrialisation, et plus particulièrement avec le taylorisme, « *l'entreprise devient pour le mouvement ouvrier le lieu du pouvoir patronal. Se former dans l'entreprise et à l'occasion du travail, c'est donner à l'employeur un pouvoir sur la formation qui vient doubler son pouvoir sur le travail. Double subordination. La formation doit être acquise dans des espaces de liberté externes à l'entreprise. Le système d'éducation, public, laïc, gratuit représente ce lieu. Le modèle « séparatiste » de relation entre système éducatif et système de production pouvait naître* » (Poupart, 1995, p 114). L'école de la Troisième République, mise en place par les lois Ferry, procède à cet égard d'une volonté politique visant, entre autres, à sortir « l'enfant prolétaire » des usines pour le protéger du labeur industriel.

Derouet (1992) montre combien la construction de cette école et, plus tard, l'édification du système éducatif dans son ensemble, sont imprégnées du modèle de l'égalité des chances prônant l'extériorité de l'entreprise à la formation. Directement hérité des idées des Lumières et de la Révolution Française, ce modèle se fonde sur l'idée que l'école doit être un lieu séparé dans tous les sens du terme : « *séparé politiquement, c'est-à-dire à l'abri des pressions du clergé et des notables ; séparé culturellement, c'est-à-dire consacré à des valeurs plus générales que celles de la vie ordinaire* » (p. 40). Séparé aussi du monde économique, pour protéger les jeunes des intérêts directs des employeurs (Cf. p.95). « *Grâce à cette séparation, l'école crée son univers propre où toutes les autres différences sont neutralisées : l'individu libéré est jugé sur son seul mérite* » (p. 40).

⁵⁴ Exemples sont à cet égard les propos de Proudhon que rapportent Charlot et Figeat (1985) : « l'instruction est inséparable de l'apprentissage, l'éducation scientifique de l'éducation professionnelle », écrit-il. « Séparer, comme on le fait aujourd'hui, l'enseignement de l'apprentissage, et ce qui est plus détestable encore, distinguer l'éducation professionnelle de l'exercice réel, utile, sérieux, quotidien de la profession, c'est reproduire, sous une autre forme, la séparation des pouvoirs et la distinction des classes... ».

En corollaire à la faible portée de la formation en atelier et aux premiers signes d'un mouvement de dissociation de la formation à l'entreprise, l'apprentissage traditionnel accuse une crise durable qui traverse tout le XIXe et le début du XXe. Parallèlement, d'autres modes de formation se mettent en place pour répondre aux besoins en qualifications liés à l'émergence des nouveaux procès de production. En ce sens, un système de formation technique initiale de haut niveau se construit dès la première moitié du XIXe siècle avec la multiplication des grandes écoles (Chatzis et Picon, 1992). Par ailleurs, des cours et écoles professionnels se développent en outre en direction d'une élite ouvrière à laquelle il s'agit d'apporter une culture professionnelle et technologique en phase avec les évolutions techniques les plus récentes.

Ce mouvement de "scolarisation des apprentissages" (Pelpel et Troger, 1993), amorce un processus de constitution de la formation professionnelle comme un espace social autonome. Cet espace, en s'élargissant pour répondre aux évolutions socio-économiques, s'institue comme un niveau d'enseignement professionnel distinct et supérieur par rapport à l'apprentissage : il s'adresse surtout dans un premier temps à l'encadrement du commerce et de l'industrie et à l'élite ouvrière. **Ce faisant, ce mouvement repousse et enclave durablement l'apprentissage dans un périmètre bien délimité, celui d'une « formation sur le tas » destinée à des artisans et des ouvriers.** Dans la mesure où celle-ci s'avère relativement peu régulée, la nécessité s'impose progressivement d'amender un modèle qui a derrière lui des siècles d'histoire et qui apparaît peu adapté aux mutations en cours.

1.2. Des rénovations sous contraintes

S'il est un thème récurrent qui jalonne périodiquement l'histoire de l'apprentissage, c'est bien celui de sa rénovation. De l'entre-deux-guerres à la période actuelle, il fait l'objet de codifications et d'aménagements successifs qui contribuent à donner forme à la configuration que nous lui connaissons aujourd'hui. Toutefois, la portée effective des différentes actions de rénovation va être doublement contrainte, enserrée d'un côté par la faible implication des entreprises dans la formation des jeunes, de l'autre par le développement et la force d'attraction du modèle scolaire.

Les prémices de l'apprentissage « moderne »

C'est la loi Astier qui jette en 1919 les bases d'un apprentissage rénové en **instituant des cours professionnels obligatoires pour les apprentis et jeunes travailleurs de moins de dix-huit ans**. Cet élargissement de l'apprentissage à des cours correspond à un souci de reconstitution et d'élévation des qualifications, la guerre venant d'éprouver les carences de la qualité de la main d'œuvre dans les industries d'armement tout en laissant un marché du travail bouleversé et exsangue. Les cours professionnels mis en place dans ce contexte comportent une formation professionnelle de base et un enseignement général complémentaire. Ils doivent se dérouler pendant la journée légale de travail, sur une durée de trois ans et selon un quota de cent heures annuelles minimum réparties de manière hebdomadaire. L'innovation introduite par la loi Astier apparaît donc fondamentale puisqu'en ouvrant l'apprentissage à un espace-temps à distance du travail productif, celui-ci n'est plus réductible à une « *formation sur le tas* » : il allie à une formation pratique un enseignement de type scolaire à temps partiel.

Le principe d'une formation dispensée à l'extérieur de l'atelier **alternée** à l'exercice de l'activité professionnelle est ainsi posé légalement. Si l'apprentissage se dote à cette occasion d'une des caractéristiques principales qui concourt à l'identifier aujourd'hui, il faut noter avec Combes (1993) que l'alternance dont il s'agit ici procède moins d'une construction pédagogique que d'un compromis politique entre les tenants de la formation sur le tas et les promoteurs de la scolarisation de la formation professionnelle. L'alternance, telle qu'elle ressort des longs et difficiles débats qui ont précédé la loi Astier⁵⁵, se situe en effet à l'articulation de deux perspectives : d'un côté, elle sauvegarde la liberté des entreprises de l'usage de leur main d'œuvre juvénile et préserve le principe d'une formation centrée sur le métier et encadrée par les conditions réelles de la production ; de l'autre, elle reconnaît que « *le laisser-faire n'est pas un garant suffisant de la qualité de la formation et qu'il faut compléter l'action des entreprises par la mise en place de cours* » (Monaco, 1993, p. 172). Le fait de rendre obligatoire la fréquentation de cours professionnels équivalait donc à reconnaître la nécessité d'une formation minimale, délivrée dans un centre de formation, sans se contenter de la simple formation sur le tas ou même de l'absence de formation qui était alors le lot de nombreux jeunes. De ce compromis, il résulte que les périodes de formation en cours et par le travail s'avèrent le plus

⁵⁵ On se souvient des débats qui ont agité la fin du XIXe et le début du XXe que rapporte Claude Lelièvre, *L'école à la française en danger*, Nathan, 1996. La période est notamment marquée par de vives controverses entre le ministère du commerce, dominé par Gllendorf, et le ministère de l'instruction publique dont la figure de proue est Buisson. Si Gllendorf retient l'idée d'une formation centrée sur le métier, Buisson estime que ce qui est de l'ordre du professionnel doit être dominé par ce qui est d'ordre instructif et éducatif, « l'apprentissage encadré dans la culture générale » selon ses propres mots.

souvent juxtaposées, c'est-à-dire qu'elles cohabitent ou se superposent sans une véritable recherche d'articulation.

En pratique, la mise en place des cours professionnels se heurte surtout à la difficulté de mobiliser les entreprises. Nombre d'entre elles se montrent indifférentes, voire même hostiles, à des cours qu'elles jugent peu utiles ou inadaptés à leurs besoins. Elles manifestent également de vives résistances à l'encontre de la fréquentation des cours pendant le temps de travail dans la mesure où cette situation pèse sur leurs coûts salariaux et perturbe leur organisation interne. L'Etat intervient pourtant à différentes reprises durant l'entre-deux-guerres pour les inciter ou les obliger à accroître leur implication dans la formation des jeunes.

En 1925, la taxe d'apprentissage d'un montant de 0,2 % de la masse salariale est créée ; les chambres de métiers sont mises en place et se voient confier un pouvoir de suivi et d'organisation en matière d'apprentissage artisanal (1925 ; 1937). En 1928, il devient obligatoire de formuler un contrat écrit d'apprentissage faisant figurer des dispositions sur la fréquentation des cours professionnels. En 1929 et 1936, chaque branche d'activité est autorisée à concevoir et mettre en œuvre son propre système d'apprentissage par le biais de convention collective.

Si se dessine à cette occasion les contours d'une organisation institutionnelle de l'apprentissage, la mise en place de cours continue cependant de souffrir d'initiatives peu étendues. Rares sont les secteurs comme la métallurgie, le BTP ou la réparation de cycles qui appuient leur développement. De plus, une grande masse de jeunes sont soustraits à leur fréquentation en étant privés de tout contrat de travail.

De nombreux jeunes échappent ainsi à un dispositif d'apprentissage « organisé » qui fait surtout figure, d'après Kieffer et Tanguy (1974), de voie promotionnelle relativement sélective dont recourent les entreprises pour former une élite ouvrière. De sorte que sous sa forme rénovée, l'apprentissage ne parvient pas à s'ériger en modèle général de formation des jeunes.

Pelpel et Troger (1993) estiment que les déconvenues de la loi Astier, et avec elles la difficile recherche d'une alternance « cours-entreprise », vont contribuer à asseoir la préférence donnée au développement d'une formation professionnelle axée sur la culture technique et transmise par voie scolaire. Ces deux auteurs montrent les hésitations, qui caractérisent la politique scolaire durant la III^e République, entre un enseignement général et un enseignement d'ordre professionnel qui prolongerait l'enseignement primaire ; hésitations entre une formation ancrée dans l'entreprise et une formation libérée de l'emprise du monde économique. Ils situent également

l'influence extrêmement forte du modèle allemand qui juxtapose des écoles techniques pour les élites ouvrières et un enseignement complémentaire à l'apprentissage en entreprise pour la grande majorité des jeunes ouvriers et employés⁵⁶. Les difficultés d' enrôler les entreprises dans la formation professionnelle des jeunes consacrent toutefois « *la vaine poursuite du modèle allemand* » (Lelièvre, 1996). Du même coup, elles marquent la fin des hésitations des pouvoirs publics quant aux orientations de leur politique en matière de formation professionnelle. A la différence de l'Allemagne où l'ancrage de la formation dans l'entreprise est réaffirmé sous le IIIe Reich avec l'extension du modèle de l'apprentissage artisanal dans l'industrie (Lassart, 1997), la France se tourne clairement vers la promotion du modèle scolaire.

Comme l'analyse par ailleurs Troger (1989), il revient au régime de Vichy d'avoir amorcé le processus d'extension de la scolarisation des apprentissages à l'occasion de la création d'un maillage de centres de formation professionnelle (CFP) sur le modèle des centres implantés dans la métallurgie⁵⁷. Au nom de son projet de Révolution nationale, le régime cherche par là même à mener un encadrement idéologique de la jeunesse tout en réhabilitant la culture professionnelle artisanale. Le mouvement de scolarisation des apprentissages s'accélère surtout à la Libération avec la généralisation des centres d'apprentissage qui se substituent aux CFP. La confusion de terminologie entre apprentissage et centre d'apprentissage ne doit pas masquer une évolution majeure : en effet, la formation professionnelle, jusque là encore fortement inscrite dans un cadre organisationnel, va progressivement intégrer un espace qui lui est entièrement dévolu, éloigné des contraintes productives. La formation dispensée dans ces centres comprend non seulement un enseignement professionnel, théorique et pratique, mais aussi un enseignement général comportant notamment de la formation morale, civique et sociale. En 1949, les centres d'apprentissage seront d'ailleurs intégrés à l'enseignement technique, l'apprentissage continuant de fonctionner selon les principes définis par la loi Astier. Toussaint souligne que la création des centres publics d'apprentissage (qui deviendront plus

⁵⁶ Ce modèle imprègne fortement le dispositif initié par la loi Astier avec un arsenal législatif conçu pour inciter les entreprises à prendre à leur charge des apprentis avec l'aide de l'Etat. Des dispositions incitatives sont prévues avec des exonérations de la taxe d'apprentissage pour les entreprises qui s'impliquent dans la formation professionnelle des jeunes.

⁵⁷ N. Hatzfeld relate le cas du centre d'apprentissage de Peugeot, outil de formation dont se dote l'entreprise pour faire face à ses besoins en personnels qualifiés. Créé en 1930, il accueille une élite ouvrière appelée à tenir des postes de cadres intermédiaires et à assurer l'entretien des chaînes de production. Il se rapproche des centres « externes » d'apprentissage par l'éloignement de la formation de l'acte productif (le jeune est formé dans un atelier spécialement conçu à cet effet et ne participe pas directement, en se formant, à la production ; formalisation des connaissances transmises), mais s'en écarte dans la mesure où il obéit à une logique organisationnelle (formation pilotée par et dans l'entreprise, finalisation progressive de l'acte formatif, liberté d'usage de la main d'œuvre juvénile conservée par l'entreprise)

tard les collèges d'enseignement technique) marque la place de l'enseignement scolaire à temps plein et l'apparition d'une certaine dualité entre ces différentes filières de formation.

Avec ce passage de « l'entreprise-école » à « l'école-atelier », le centre de gravité de la formation professionnelle se déplace de la formation sur le tas vers une formation plus formelle extérieure à l'entreprise. Cette évolution prend appui sur un compromis entre l'Etat, qui décide d'assumer lui-même la responsabilité de la formation des jeunes par le biais du modèle scolaire, et le patronat qui se repose désormais sur son action.

Pour l'Etat, cet accord en matière de formation professionnelle s'appuie sur une double légitimité. D'une part, il est nécessaire de répondre à l'effort de reconstruction du pays en disposant d'une main-d'œuvre rapidement formée présentant néanmoins des qualifications accrues. D'autre part, il s'agit de contribuer au progrès social : le but de la formation étant alors dans l'esprit du législateur « *d'unir une éducation et une culture à une formation utilitaire des hommes* » (Bouyx, 1997, p 13). Derouet a par ailleurs montré que c'est au cours de cette période que le modèle de l'égalité des chances, par essence « séparatiste » comme on a pu le voir précédemment, s'affirme comme une véritable « boîte noire » dont les principes ne sont plus discutés.

Pour le patronat, cet accord correspond à la volonté d'externaliser les coûts et les modalités de la formation à un moment où certaines industries en forte expansion exigent de nouvelles qualifications ouvrières à base de savoirs théoriques importants (Tanguy, 1989). Dans un article consacré aux stratégies patronales face à l'évolution de l'enseignement technique, Fourcade et de Ricaud (1979) montrent que l'UIMM a par exemple beaucoup pesé en faveur de la construction d'un appareil d'enseignement technique court. C'est en effet dans les industries métallurgiques que les limites de la formation sur le tas sont apparues le plus clairement pour satisfaire des besoins émergents en qualification comme ceux de tourneur, de fraiseur ou d'outilleur. Et face à la nécessité de formations longues et coûteuses, l'UIMM souhaitait protéger ses entreprises d'investissements non rentables du fait du départ inopiné de jeunes qu'elles auraient contribué à former⁵⁸. Tanguy, dans une analyse des relations Etat-organisations professionnelles patronales, aboutit aux mêmes conclusions en montrant que le patronat tend alors à abandonner à l'Etat le financement et l'organisation de la formation mais entend toutefois ne pas être dessaisi du pouvoir sur la définition des normes et des contenus, sur leur contrôle et leur évaluation.

⁵⁸ Au passage, est ici en quelque sorte justifiée l'idée d'une formation comme « bien public » telle que l'ont mise en perspective les théoriciens du capital humain à la fin des années cinquante et au début des années soixante (Schultz, Becker, Mincer)

Charlot (1993) soutient que le système productif, en appuyant le développement de la formation professionnelle dans un cadre scolaire, poursuit à cette occasion son désengagement de la formation des jeunes et limite désormais son rôle à l'accueil, à l'intégration et à l'adaptation des jeunes dans l'emploi. Les grandes entreprises impliquées dans l'apprentissage s'y désengagent peu à peu : on peut prendre pour exemple Renault, Citroën, Berliet, EDF-GDF qui, face à la montée de l'offre de formation de l'Etat, vont peu à peu fermer leur centre d'apprentissage ou leur école de métier. Le Patronat regrettera par la suite amèrement d'avoir appuyé dans ce sens. En témoigne le constat suivant émis par le CNPF dans un Livre blanc consacré à la formation des jeunes : l'entreprise " *a probablement eu tort après la seconde guerre mondiale, de renoncer à intervenir dans la formation initiale. Elle a ainsi perdu l'habitude de former des jeunes et de se mettre en démarche pédagogique vis-à-vis d'eux. Elle a commis l'erreur de déléguer à l'école ce qui ne pouvait l'être. Elle s'est ainsi mise en situation de considérer les jeunes issus du système éducatif comme des produits finis dont elle pouvait à loisir critiquer la formation, n'y ayant pas participé* " (1993, p 27).

L'apprentissage face au développement du modèle scolaire

L'extension progressive du système de formation initiale va profondément affecter l'apprentissage. D'une part, parce que la logique interne de l'apprentissage avec une formation conditionnée par les besoins des entreprises apparaît difficilement compatible avec la logique éducative qui met en avant l'égalité pour tous au nom de l'égalité des chances. D'autre part, parce que les publics traditionnels de l'apprentissage vont s'infiltrer peu à peu dans les brèches ouvertes par la démocratisation de l'enseignement et délaissent un mode de formation qui véhicule une image de plus en plus surannée et qui se transforme en voie de relégation.

Les années soixante, caractérisées par une accélération de la scolarisation des apprentissages, constituent une période charnière. Comme le décrivent les travaux de Prost (1992), s'opère pendant cette période une « *mise en système de l'école* »⁵⁹ qui conduit à faire des filières techniques et surtout professionnelles de simples voies d'orientation greffées sur l'enseignement général. La force des mécanismes de hiérarchisation oeuvrant au sein du système éducatif tend alors à marginaliser les filières manuelles au profit d'une valorisation de filières associées à une certaine

⁵⁹ Cette expression souligne le fait que les différentes filières de formation (technique, professionnelle, générale) qui jusque là coexistent mais de manière différenciée sont intégrées en un tout unifié, les filières techniques et professionnelles étant articulées à la formation générale.

forme d'élévation de la pensée. **Le phénomène pèse fortement sur l'apprentissage qui devient une modalité de prise en charge d'élèves en difficultés scolaires.**

Le développement et la prééminence du modèle scolaire sont renforcés par les entreprises qui entérinent la fonction de tri opérée par le système éducatif en accordant au niveau scolaire une place prépondérante dans leur mode de recrutement et dans leur grille de classification. La raison de ce mouvement est à rechercher dans l'histoire des négociations sur les classifications professionnelles et dans la construction des nomenclatures qui servent de socle à la construction de la relation entre formation et emploi fondée sur le modèle scolaire. Les négociations ont d'une part abouti à un compromis entre classifications des tâches et classifications des personnes consistant à faire jouer au diplôme un rôle d'interface entre les sphères productive et éducative par des formes de correspondance plus ou moins étroites entre la hiérarchie des diplômes scolaires et la hiérarchie des emplois (Bourdieu et Boltanski, 1975). Les travaux de planification ont d'autre part conduit à l'élaboration d'une nomenclature de la formation articulée sur les classifications professionnelles, donc une nomenclature basée sur le niveau de formation (Affichard, 1983). En témoignent les intitulés originaux de cette nomenclature qui mêlent des caractéristiques d'emploi aux caractéristiques de la formation (nomenclature en six niveaux).

Un nette différenciation se creuse, dès lors, entre l'apprentissage, qui intéresse surtout le secteur des métiers où les conditions de travail et les besoins en qualification réclament un degré moindre de scolarisation des apprentissages, et le modèle scolaire vers lequel se tournent la demande sociale d'éducation et la majorité des entreprises pour satisfaire leurs besoins en personnel qualifié. Confiné à son périmètre traditionnel, transformé en voie de relégation et subordonné à l'évolution des filières de l'enseignement scolaire, l'apprentissage souffre de l'extension d'un modèle scolaire en rupture par rapport à lui. Cette rupture est au moins de trois ordres.

En premier lieu, il s'agit **d'une rupture dans les espaces et les temps de la formation.** Le modèle scolaire, comme il en a déjà été fait mention, extrait la formation de l'entreprise pour lui offrir un cadre fonctionnel spécifique qui lui est entièrement dévolu. Il introduit, dans le même temps, une dissociation dans les temps du travail et de la formation puisque les jeunes empruntent des cheminements qui les conduisent à se former dans des lieux isolés de la sphère productive avant d'entrer dans la vie active ;

En second lieu, on observe **une rupture dans les modes de transmission et la nature des savoirs**. Le modèle scolaire privilégie la transmission « descendante » de savoirs à forte dominante scientifique et théorique validés par des certifications perçues comme un gage de qualité et d'adaptabilité de la personne. Il se distingue de l'apprentissage davantage accès sur les savoirs issus de l'expérience, par essence peu codifiables, et sur le transfert de savoir-faire en situation de travail, par la mise en œuvre et l'intégration dans un collectif de travail ;

En troisième lieu, c'est aussi **une rupture dans l'organisation et les modes de gestion de la formation**. Le modèle scolaire est piloté par un appareil centralisé qui définit les programmes et les contenus de formation selon une logique de disciplines à la différence de l'apprentissage qui relève d'une régulation locale assurée par les professions en fonction de leurs besoins.

Avec la croissance du modèle scolaire consécutive du prolongement de la scolarité obligatoire jusque 16 ans et de la mise en place des collèges d'enseignement technique (réforme Berthoin, 1959), la fin des années soixante enregistre un déclin massif de l'apprentissage qui voit ses effectifs chuter brutalement : de 360 .000 jeunes (DEP 300000) au début de cette décennie, ils sont 315.000 en 1969 (moins de 250000 1969) et leur nombre s'établit à moins de 200.000 au début des années soixante-dix. L'urgence d'une relance de l'apprentissage se fait jour avec d'autant plus de force que celui-ci constitue un enjeu crucial pour l'artisanat et le commerce dont il couvre l'essentiel des besoins en qualification.

Poids de la tradition et image dépréciée de l'apprentissage

La loi du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle constitue le point d'orgue des efforts déployés pour rénover l'apprentissage. Celle-ci présente une portée considérable car elle modifie en profondeur l'architecture d'un dispositif reconnu pour la première fois comme une « forme d'éducation » à part entière.

Par cette reconnaissance institutionnelle, l'apprentissage devient une des voies de l'enseignement technologique, de valeur similaire aux autres : le programme d'enseignement, délivré dans les anciens cours professionnels devenus centres de formation d'apprenti, est national. En outre, l'apprentissage ne débouche plus sur des examens spécifiques de fin de formation artisanale organisés par les chambres de métiers mais prépare à des qualifications sanctionnées obligatoirement par des diplômes de l'enseignement scolaire à temps plein (en général le CAP). En

débouchant sur des certifications scolaires, l'apprentissage s'ancre par là même dans le champ de la sanction officielle socialement reconnue.

L'originalité de cette « *forme d'éducation* », comme le spécifient les promoteurs de la loi, réside dans la combinaison d'une formation à la fois générale, théorique et pratique par la mise en œuvre de modalités pédagogiques propres fondées sur l'alternance. Pour ce faire, la principale innovation introduite par la loi de 1971 tient dans la **création d'établissements d'enseignement spécialement dévolus à l'apprentissage, des centres de formation d'apprentis (CFA)**. Conventionnés et contrôlés par l'Etat, les CFA **dispensent une formation relevée à 360 heures minimales** (contre 100 heures, ce qui témoigne d'une scolarisation *de* l'apprentissage) et bénéficient d'un mécanisme spécifique pour leur financement sous la forme d'un quota de la taxe d'apprentissage qui leur est obligatoirement attribué. Est également prévu une « articulation » entre la formation délivrée en CFA et la formation en entreprise.

Ce double mouvement de structuration et d'extension de la formation en centre participe d'une mise à parité de l'apprentissage avec l'enseignement technique court. Selon Combes, la loi de 1971 contribue ainsi « *à une désingularisation de l'apprentissage en l'éloignant de la formation sur le tas pour l'aligner sur les formes scolaires garantissant la reconnaissance générale* » (1988 , p.75). En d'autres termes, elle concourt à faire de l'apprentissage un système public de formation, à l'éloigner de la singularité et de la spécificité des formations sur le tas avec lesquelles il était trop souvent confondu. Si l'apprentissage s'aligne de ce point de vue sur les formes scolaires, la réglementation de son usage par les entreprises en fait un système de formation autonome.

En outre, **le statut du jeune reste solidement arrimé à l'entreprise mais selon un cadre légal posé plus clairement. L'apprenti est en effet reconnu comme un « jeune travailleur » et la nature juridique du contrat d'apprentissage est consacrée légalement** : contrat de travail de type particulier d'une durée déterminée de deux ans, il est assorti d'une progression de la rémunération minimale sur la base d'un pourcentage du SMIC. Pour affirmer la dimension formative du contrat d'apprentissage et éviter ainsi la confusion de l'apprenti comme travailleur à part entière, les termes du contrat doivent inclure un rattachement impérieux à un CFA et préciser le nombre d'heures de cours. Ce cadre réglementaire donne la possibilité d'un contrôle plus strict sur les conditions de contractualisation entre l'apprenti et l'employeur ainsi que sur la fréquentation des cours en CFA qui deviennent, par voie de conséquence, « plus fortement

obligatoire ». L'entreprise peut, de plus, déduire de la taxe d'apprentissage une partie des coûts entraînés par la présence de l'apprenti.

Enfin, une procédure de contrôle est instituée : contrôle a priori avec la nécessité d'un agrément de l'entreprise qui souhaite recruter un apprenti et d'un enregistrement des contrats conclus ; contrôle également du déroulement du contrat par l'intermédiaire des services académiques d'inspection de l'apprentissage, sur le plan pédagogique, administratif et financier, et par l'intermédiaire de l'inspection du travail chargée de faire respecter la législation du travail et les lois sociales.

Le dispositif initié par la loi de 1971, après quelques années nécessaires à sa mise en place, contribue à une relance effective de l'apprentissage à partir de 1975. Ses effectifs, qui déclinaient inexorablement, enregistrent un mouvement à la hausse. Pour autant, les effets du dispositif restent limités et il doit être complété, en 1977 et 1979, par de nouvelles mesures. Celles-ci tentent de rendre l'apprentissage plus attrayant, pour les jeunes (limitation stricte des horaires de travail, ouverture de droits à congés supplémentaires pour suivre les cours), comme pour les entreprises (exonération de charges sociales sur le salaire des apprentis, prime forfaitaire à l'embauche pour les TPE, simplification de la mesure d'agrément pour l'embauche). Cette vaste rénovation de l'apprentissage, portée par des mesures à la fois d'ordre structurel et conjoncturel, soutient une croissance des effectifs d'apprentis jusqu'au début des années quatre-vingt : ceux-ci se portent à 200.000 jeunes en 1978 puis à près de 230.000 en 1981. Les efforts déployés, en dépit de leur caractère substantiel, s'épuisent cependant rapidement et les effectifs d'apprentis enregistrent un nouveau mouvement de décrue pour stagner à 210.000 jeunes à partir de 1984.

L'apprentissage peine donc à recouvrer une assise solide dans le système de formation, certains observateurs allant même jusqu'à le qualifier de dispositif « sous perfusion » en voie de marginalisation progressive. Deux limites principales semblent en effet peser sur sa relance.

La première limite réside dans **un enclavement dans des territoires étroits**. L'apprentissage, et c'est là une marque prégnante du passé, reste surtout confiné à quelques spécialités manuelles (bâtiment, alimentation, commerce, réparation automobile, métiers de bouche, coiffure, hôtellerie). Or, ceux-ci s'avèrent peu enclins à exercer sur lui un effet d'entraînement du fait de leur importance économique stagnante, voire déclinante. L'apprentissage demeure également limité à la seule préparation des plus faibles niveaux de qualification à l'issue desquels il n'offre pas suffisamment de perspectives de poursuite d'études (formation « cul de sac »). Il apparaît ainsi socialement décalé à un moment où s'exprime une forte demande

d'éducation de la part de jeunes et de leur famille qui tendent à raisonner autant, sinon davantage, en terme de niveau qu'en terme de contenus de formation articulés à une activité. Compte tenu de l'importance du titre dans les classifications professionnelles et dans la relation formation emploi, la limitation des diplômes préparés en apprentissage au seul CAP concourt en outre à son cantonnement dans les petites entreprises et les secteurs d'activités artisanaux.

La seconde limite consiste au maintien **d'une image dépréciée**. L'apprentissage éprouve de vives difficultés à susciter l'intérêt des jeunes du fait de son image socialement dévalorisée. Ces derniers sont surtout réticents à s'engager dans un dispositif auquel est bien souvent associé un sentiment d'exploitation. Ce sentiment, lié aux conditions et durée de travail dans les secteurs couverts par l'apprentissage, est renforcé par la faible rémunération que perçoit l'apprenti : variable suivant l'avancement du contrat, elle n'atteint que 15% du SMIC le premier semestre. L'apprentissage souffre également de son image de voie de relégation et de « ghetto éducatif » : il n'accueille pour l'essentiel que des jeunes en échec scolaire qui ne s'y orientent qu'à la suite d'un choix par défaut.

En somme, comme l'exprime alors Denantes, *“ en France, l'apprentissage est une survivance archaïque... Le salaire est infime, la réputation mauvaise, comme pour tout ce qui touche au travail manuel, aussi les candidats sont-ils ceux dont les lycées professionnels n'ont pas voulu, c'est-à-dire le plus bas niveau en fin de scolarité. Dans tout le système éducatif, l'apprentissage porte l'image de l'échec ”* (1987, p 86-87).

Centré sur les plus bas niveaux de qualification, sur des jeunes en échec scolaire et sur la pratique, l'apprentissage souffrirait en définitive d'un “ degré de noblesse ”⁶⁰ insuffisant dans la société française des années soixante-dix et du début des années quatre-vingt.

Comme on le voit, les difficultés rencontrées par l'apprentissage doivent beaucoup à l'héritage de l'histoire : l'apprentissage évoque surtout la transmission des traditions de métier, donne à voir une image quelque peu désuète et demeure enraciné dans ses niches originelles. Aussi semble-t-il se chercher désespérément un avenir. **Au cours de la période la plus récente, de nombreuses transformations vont contribuer à lui ouvrir de nouveaux horizons.** Il s'agit à présent d'étudier ces transformations et d'en apprécier la portée. En particulier, l'idée est d'examiner si se dessinent à cette occasion des tendances suffisamment fortes pour gommer les

⁶⁰ selon l'expression d'Iribarne (1989)

aspérités issues du passé et pour remettre en question les traits constitutifs d'un mode de formation façonné par plusieurs siècles d'histoire.

II - TRANSFORMATIONS RECENTES ET NOUVEAUX TERRITOIRES DE L'APPRENTISSAGE

La fin des années quatre-vingt, et plus encore les années quatre-vingt dix, marque une rupture dans la trajectoire de l'apprentissage. Dans un contexte caractérisé par le durcissement des conditions d'accès des jeunes à l'emploi et par une reconnaissance accrue de l'entreprise comme pôle de formation complémentaire de l'école, il connaît un regain d'intérêt perceptible tant dans les mentalités que dans les pratiques. C'est ainsi que, porté par une activité réglementaire importante, ce segment étroit et résiduel du système de formation va progressivement déborder de ses espaces traditionnels pour investir l'ensemble des niveaux de formation et s'étendre à nombre de jeunes et de secteurs d'activité (1) avant d'entamer un processus de renouvellement (2).

2.1. Un décloisonnement de ses espaces traditionnels

Un changement de perspective s'amorce dans le courant des années quatre-vingt avec les difficultés d'inscription des jeunes dans l'emploi. L'ampleur et la permanence de ces difficultés servent en effet de catalyseur à une modification profonde de la portée de l'apprentissage. D'une voie de remédiation chargée de traiter des publics en difficulté, il devient une composante majeure des politiques d'emploi et de formation ayant vocation à **favoriser l'employabilité de la population juvénile, sans restriction des niveaux de qualification et des spécialités préparées, sans limitation des publics et des secteurs intéressés.**

L'ouverture du champ de l'apprentissage à l'ensemble des niveaux de formation

La loi Séguin du 23 juillet 1987 constitue une date charnière⁶¹. Fortement encouragée par le CNPF qui en avait initié la proposition⁶², **elle ouvre**

⁶¹ Il faut noter que cette loi fait suite à un plan de relance de l'apprentissage mis en œuvre à l'automne 1986 et développé jusqu'en juillet 1987. Les principales actions proposées sont les suivantes : développement de qualifications complémentaires, formation des enseignants, enseignement assisté

l'apprentissage à la préparation de tous les diplômes de l'enseignement technologique ou professionnel, qu'il soit du second degré ou du supérieur, titres homologués compris, et cherche à l'étendre au delà de ses secteurs traditionnels. L'objectif de la loi de 1987 est explicitement évoqué : *« le gouvernement souhaite développer et améliorer l'apprentissage dans les secteurs où il existe déjà et l'ouvrir à des niveaux de qualification supérieurs au CAP et favoriser son extension aux entreprises de toute taille »*⁶³.

La loi de 1987 élargit donc au delà du CAP l'éventail des qualifications pouvant être préparées par cette voie. Plusieurs aménagements accompagnent l'extension du champ des diplômes susceptibles d'être préparés par apprentissage : un apprenti peut signer plusieurs contrats à la suite ; la durée du contrat n'est plus préfixée à deux ans mais peut osciller entre un et trois ans selon la formation préparée ; la durée de la formation en CFA, modulable suivant les diplômes préparés, s'allonge à 400 heures minimum dans le cas du CAP (au lieu de 360). Des mesures sont également adoptées pour inciter les entreprises à embaucher des apprentis : assouplissement des aspects formels du contrat et des procédures administratives d'agrément des maîtres ; pérennisation des dispositions de juillet 1986 étendant l'exonération des cotisations sociales aux entreprises de plus de dix salariés.

La loi de 1987, en décloisonnant l'apprentissage à la préparation de tous les niveaux de formation, vise en définitive à transformer une voie de relégation en une filière complète de formation.

Cette notion de filière ressort de la possibilité désormais offerte à tout jeune de préparer un ou plusieurs diplômes (ou titres) par cette voie, soit en concluant des

par ordinateur, renforcement de la coordination CFA/entreprises, information et formations des maîtres d'apprentissage.

⁶² Le CNPF et quatorze organisations professionnelles ont signé, en date du 27 mai 1986, un mémorandum où ils appelaient de leurs vœux une extension de l'apprentissage à tous les niveaux de l'enseignement technique. Arguant des changements techniques en cours et de la montée des besoins en compétence des entreprises, ils soulignent la nécessité de préparer les jeunes par cette voie à des niveaux supérieurs de formation au CAP. L'UIMM est apparue comme « le fer de lance » de la rénovation de l'apprentissage : celle-ci n'avait d'ailleurs pas attendu la loi de 1987 pour ouvrir des CFA préparant à des niveaux IV et III, quitte à présenter des candidats libres. Celle-ci a jeté les bases à cette occasion d'une filière performante grâce à des moyens financiers importants, à une sélection soigneusement organisée, un nombre d'heures très au dessus de la moyenne et à un encadrement rigoureux. Selon Combes, « l'union patronale voit dans la revalorisation de l'apprentissage la possibilité de drainer une main-d'œuvre de meilleur niveau que celui de la population qui se dirige actuellement vers ce cursus. C'est donc sous sa pression principale que le projet de loi est préparé au ministère des Affaires sociales et de l'Emploi ».

⁶³ Exposé des motifs du projet de loi 1987 (Cf Combes, La loi de 1987 sur l'apprentissage, Formation-Emploi, n°22, 1988).

contrats d'apprentissage successifs de manière à atteindre des qualifications supérieures, soit en effectuant une poursuite d'études ou une reconversion par cette voie. Pour Combes, cette loi de 1987 présente en dehors de son contenu une portée symbolique signifiant que la puissance publique attache de l'importance à ce mode de formation. L'enjeu est de lui conférer un statut de formation à part entière, ancré dans la notion de filière. Dans l'esprit du législateur, il ne s'agit pas de substituer au mode existant de formation professionnelle un autre mode de formation mais de diversifier les parcours à l'intérieur du système éducatif. La politique de désenclavement ainsi mise en place s'inscrit paradoxalement, selon Combes, dans une dynamique de scolarisation de l'apprentissage.

Comme elle l'écrit (1993), « à la question de l'extension de l'apprentissage, la réponse a été celle d'une extension des niveaux de formation accessibles par apprentissage, non une extension des métiers ou des secteurs professionnels. Le parti pris a été de renforcer une « scolarisation de l'apprentissage » commencée en 1971. Le modèle choisi était le modèle scolaire et la relation entre formation et emploi qui lui correspond (...) On a donc introduit dans l'apprentissage la relation formation-emploi fondée sur le niveau de formation correspondant à la formation professionnelle scolaire et contradictoire avec la logique de métier traditionnelle ». Dans une telle perspective, ajoute Combes, « c'est moins le contenu de la tâche qui importe que les capacités des personnes » (p. 33, 1993). Ce mouvement de scolarisation de l'apprentissage est donc considéré comme une des conditions de sa revalorisation, autrement dit de sa reconnaissance sociale.

L'ouverture de l'apprentissage à la totalité de l'enseignement technologique et professionnel participe d'une volonté de renouvellement des secteurs d'activité et des types d'entreprises concernées. Le décroisement de l'apprentissage apparaît, à cet égard, à la fois comme un objectif et comme un moyen. Cela vise à répondre aux attentes des professions quant à l'évolution de leurs besoins de compétences. En même temps, cela constitue un outil de mobilisation de nouveaux partenaires ; de nombreuses organisations patronales arguant du fait que la possibilité de préparer des diplômes supérieurs au CAP permettrait de lever le frein à l'engagement des entreprises.

Cette ouverture à des niveaux supérieurs au CAP construit également une voie alternative au système de formation professionnelle, alors en débat, afin de satisfaire les demandes des personnels en personnels qualifiés, notamment pour les entreprises de grande taille. Succédant au diagnostic d'une situation nettement défavorable de l'emploi des jeunes en France au regard de l'Allemagne, il s'agirait de pallier l'insuffisance ou plus exactement l'inadaptation des compétences professionnelles de

la main-d'œuvre juvénile. Dès lors, l'ambition affichée par les promoteurs de la loi de 1987 consiste à initier en vraie grandeur une reconstruction d'ensemble du système de formation professionnelle en l'inscrivant plus particulièrement dans une logique de coopération avec les branches professionnelles (Brochier et al., 1995).

Cette évolution de l'apprentissage ne va pas cependant sans soulever des résistances et susciter des controverses. Les unes proviennent des chambres des métiers qui s'inquiètent, en prévision de la multiplication des CFA, de la mise à mal de leur situation dominante sur la collecte du quota de la taxe d'apprentissage destiné au financement des CFA. D'autres résistances émanent des syndicats de l'Education nationale qui dénoncent le développement d'une filière parallèle et concurrente de l'enseignement public, notamment des LEP et des IUT⁶⁴. Au prolongement de ces critiques, nous pouvons souligner des formes récurrentes de stigmatisation à l'égard d'un mode de formation accusé, par ses pourfendeurs, d'assujettir la formation aux intérêts des entreprises et de doter les jeunes d'une « expérience maison » aux apports difficilement transférables dans d'autres contextes organisationnels. Enfin, des réticences résultent également des régions qui regrettent que l'apprentissage ne soit plus uniquement destiné à ce qu'elles estiment être sa mission naturelle : donner une réponse pédagogique fondée sur l'alternance aux jeunes en proie aux plus vives difficultés scolaires et sociales. L'héritage de l'histoire se fait ici pleinement sentir.

Significatifs sont, à cet égard, les propos du chargé de l'apprentissage de la région Ile-de-France qui deviendra pourtant quelques années plus tard une région pilote en matière de développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : *« Il ne faut pas dévoyer l'apprentissage pour les jeunes qui constituent ses publics habituels. Pour le Conseil Régional, l'apprentissage s'identifie fondamentalement au niveau du CAP. Il ne doit pas être amputé par ce qui se développe au niveau supérieur »* (Lucet et Porta, 1993).

La position des responsables régionaux à l'égard de l'extension de l'apprentissage à des niveaux post-CAP apparaît déterminante. **Les régions disposent en effet depuis les lois de décentralisation de 1983 d'une compétence de droit commun dans la définition et dans la mise en œuvre de la politique d'apprentissage sur un plan local.** Ce sont elles qui exercent également un contrôle

⁶⁴ Comme le rapporte un représentant de la FEN peu avant l'adoption du texte, *« non seulement ce projet crée une filière cohérente de formation concurrente des lycées professionnels, techniques et agricoles, mais il incite les jeunes à quitter le système éducatif à tous les niveaux et vise à institutionnaliser et à allonger une situation précaire pour tous les jeunes au sortir de la formation »* (Le Monde, 28 mai 1987).

technique et financier sur les CFA qu'elles conventionnent, les CFA étant créés par convention de cinq ans entre elles et les organismes gestionnaires.

Il faut noter que la loi de 1987 intervient sur les attributions régionales. D'une part, l'institution d'un schéma prévisionnel de l'apprentissage fixe les objectifs qualitatifs et quantitatifs de la politique de la Région, ainsi que les investissements prévus. Ce schéma, coordonné avec le schéma prévisionnel des formations professionnelles initiales, vise à permettre une optimisation des moyens de formation existant. D'autre part, l'institution de contrats d'objectifs entre les régions, l'Etat et les organisations professionnelles patronales, incite ces différents acteurs à coordonner leurs efforts en matière de développement de l'apprentissage.

Dans leur grande majorité et selon des rythmes divers, les régions dépasseront leurs réticences initiales pour relayer les moyens financiers de plus en plus conséquents consacrés par l'Etat au développement de l'apprentissage à tous les niveaux de formation.⁶⁵

Dans les années qui suivent la loi de 1987, régions et Etat multiplient les initiatives : construction de nouveaux CFA, modernisation des équipements pédagogiques, relèvement des barèmes heures/stagiaires pour le fonctionnement des CFA, mise en place de formation en direction des maîtres d'apprentissage, renforcement de la coopération entre les formateurs en entreprise et en centre, conclusion de contrats qualité passés avec les CFA pour renforcer la valeur des enseignements dispensés⁶⁶. Ces mesures s'efforcent surtout d'améliorer la qualité de l'apprentissage en intervenant sur le fonctionnement des centres et sur l'opérationnalisation de la pédagogie de l'alternance.

Un nouveau plan de relance est d'ailleurs adopté par l'Etat en automne 1989 pour soutenir financièrement ces mesures. Ce plan retient également le principe d'accords cadres passés entre l'Etat et les branches professionnelles pour impliquer celles-ci plus fortement dans le développement de l'apprentissage. D'une durée de trois ans et assortis d'aides financières étatiques, ces accords cadres posent le principe d'une coopération entre l'Etat et les branches professionnelles en prévoyant en

⁶⁵ S'observe à partir de 1988 une augmentation sensible des crédits qu'elles allouent en faveur de l'apprentissage : alors que les fonds régionaux de l'apprentissage s'établissent en 1987 à 1191,6 millions de francs, ils grimpent à 1427,8 en 1988 pour se hisser à 1581,3 en 1989 et 2143,5 en 1991 ; Source : annexe au projet de Loi de finances, formation professionnelle cité par Guy Beaufiles

⁶⁶ Pour une présentation plus exhaustive de la loi de 1987, cf. le numéro spécial « apprentissage : questions sur la rénovation », Etudes et expérimentations en formation continue, La Documentation française, n°9, Mars-avril 1991. Cf. également D. Leccia « Synthèse des mesures législatives prises en 1987 et 1992, AFP, n°126, sept-oct 1993.

particulier la définition par les branches des besoins en matière d'apprentissage ainsi que les perspectives de développement et d'évolution. C'est ainsi que de nombreuses branches ont bénéficié des aides financières de l'Etat (métallurgie, plasturgie, transport, grande distribution, réparation automobile, industries graphiques, ...). Ces accords permettent aussi de développer, en commun avec les organismes fédérateurs de CFA (APCM, CCCA, ACFCI), des actions de portée générale reconnues prioritaires (formation des personnels d'encadrement et d'enseignement des CFA, conception d'outils pédagogiques, programmes d'échanges européens, information).

Une légère reprise des effectifs d'apprentis s'observe suite au dispositif initié par la loi de 1987 : ceux-ci passent de 212000 en 1986-87 à 228.901 en 1988-89⁶⁷. Pour autant, l'évolution de l'apprentissage demeure incertaine au seuil des années 90 comme en rendent compte les titres évocateurs suivant : titre du livre de M. Masmatel paru en 1989 (*L'apprentissage, un passé ou un avenir ?*) et le titre de l'article de Colliot et Pouch (*L'apprentissage au seuil des années 90 : dynamisme ou stagnation ?*)⁶⁸.

La loi de 1987 ne rencontre pas un véritable écho dans les milieux professionnels (mobilisation n'est pas réelle/forte) et l'apprentissage peine à trouver un nouveau souffle. C'est que, comme le note Greffe (1995), des effets contradictoires se font sentir : d'un côté, la suppression des classes préparatoires à l'apprentissage tarit les sources d'effectifs en amont de la filière, laquelle est de plus déstabilisée par une réorganisation des CAP menée par l'Education nationale⁶⁹ ; d'un autre côté, un élargissement de l'apprentissage à des niveaux IV (Bac pro) et III (STS) se dessine timidement et aide à forger une nouvelle image de l'apprentissage. **Les effets à court terme se révèlent toutefois plus puissants que ceux à moyen et long terme, si bien que les effectifs d'apprentis reviennent à des niveaux légèrement inférieurs à ceux qu'ils n'étaient avant la réforme : ils chutent à 215.367 en 1990-91 pour finalement se fixer à 203.850 en 1991-92.**

L'irruption de l'apprentissage dans la sphère politique

⁶⁷ Source : Ministère de l'Education nationale, Education et Formation, Direction de l'Evaluation et de la Prospective, n° spécial, juin 1992.

⁶⁸ Cf. M. Masmatel, *L'apprentissage, un passé ou un avenir ?*, Paidera, 1989 ; F. Colliot, T. Pouch, *L'apprentissage au seuil de la décennie 90 : dynamisme ou stagnation ?*, Cereq-Bref, n°64, Avril 1991.

⁶⁹ Il convient également d'évoquer l'évolution démographique peu favorable avec le recul des classes d'âge concernées. Le creux démographique aurait dû entraîner une perte de 10000 apprentis avec l'année précédente ; celle-ci n'a été que de 8800.

Un nouvelle impulsion vigoureuse est alors donnée par le gouvernement d'Edith Cresson qui fait de l'apprentissage un thème central de son action politique. Jamais jusque là l'apprentissage n'avait fait irruption avec une telle intensité dans le champ politique (sous la Ve République). Le premier ministre intensifie en effet le débat sur l'alternance, multiplie dans son discours les références au modèle allemand de formation, prolonge les efforts financiers importants consentis par les gouvernements précédents en faveur de l'apprentissage⁷⁰ et mobilise fortement les partenaires sociaux autour de son développement. Dans un accord paritaire national interprofessionnel du 8 janvier 1992, il est consacré que *« sans faire de l'apprentissage la seule voie de formation professionnelle initiale, les partenaires signataires sont attachées à son progrès et à son développement à tous les niveaux, pour tous les métiers et pour tous les jeunes qui le souhaitent »*. La volonté est ainsi clairement affirmée de rompre avec le schéma persistant d'un apprentissage toujours dominé par le secteur des métiers et tourné principalement vers des jeunes en échec scolaire.

En cela, l'action du gouvernement Cresson s'inscrit directement dans la continuité de la loi de 1987. Elle poursuit le travail de réhabilitation entrepris visant à asseoir l'utilité et le renom d'une voie de formation qui ne parvient toujours pas à se développer mais qui jouit d'une position relative dans le système de formation initiale moins dévalorisée. Plus fondamentalement encore, elle s'inscrit dans le mouvement de rapprochement entre les sphères productives et éducatives amorcé à la fin des années soixante-dix avec la mise en place de divers processus de formation en alternance combinant modalités de formation et passage en entreprise⁷¹. A ce titre, elle s'efforce, par le levier de la revalorisation de l'apprentissage, de redéfinir les liens entre les entreprises et l'appareil de formation en faisant notamment évoluer l'Education nationale dans ses structures, ses constructions pédagogiques et son mode d'intervention dans la société.

Si la loi de 1987 se présente surtout comme l'acte de naissance ou le tremplin d'une extension de l'apprentissage à tous les niveaux de formation, la succession de textes (et de mesures adoptées à partir de 1991) fait davantage office de charte du développement de l'apprentissage. Du plan de relance de septembre 1991 à la loi du 17 juillet 1992 en passant par l'accord paritaire du 8 janvier 1992 et par la table ronde nationale des 3 et 4 février 1992, les lignes directrices de son extension sont

⁷⁰ Les crédits consacrés par l'Etat au titre du financement de la relance de l'apprentissage passent de 120 millions de francs en 1986 à 256 en 1988, 493 en 1989, 718 en 1990, 640 en 1991, et 748 en 1992 ; cf Beaufils

⁷¹ Séquences éducatives en entreprise-1979 ; baccalauréat professionnelle -1985, contrat de travail en alternance-1983....

discutées et arrêtées par les acteurs de la formation professionnelle qui s'accordent sur de nombreux points.

Il s'agit d'assurer le déploiement de l'apprentissage dans toutes les formations préparant à des diplômes ou titres de l'enseignement technologique et professionnel, **du CAP au diplôme d'ingénieur**. La mise en place des formations d'ingénieurs « Decomps » à partir de 1991 viendront à cet égard donner une réalité concrète à l'apprentissage comme filière complète de formation.

L'un des objectifs principaux est d'amener, dans les cinq ans, le nombre de jeunes entrant dans les formations en alternance à près de 400.000 en développant de façon équilibrée l'apprentissage et toutes les voies de l'alternance. Les formations en alternance sont à cet égard reconnues comme participant aux objectifs éducatifs de la nation. Elles sont à ce titre convoquées pour conduire 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat et doter tout jeune sortant du système éducatif d'une qualification (selon la loi de juillet 1989). Pour atteindre ces objectifs, sont définies les règles d'une collaboration entre les parties prenantes de l'apprentissage sur la base de contrats d'objectifs ;

Enfin, il y est rappelé la nécessité d'associer plus étroitement les entreprises et les branches professionnelles à la formation initiale des jeunes. Il s'agit d'impliquer plus largement les entreprises situées dans les domaines professionnels à fort potentiel de recrutement en développant l'alternance et l'apprentissage dans l'industrie et les services tout en les renforçant dans l'artisanat et l'agriculture. Il s'agit également de créer les conditions d'un véritable investissement des entreprises dans la formation en alternance afin d'assurer un tutorat de qualité auprès des jeunes.

Plusieurs dispositions sont adoptées pour assurer les conditions d'un nouvel essor de l'apprentissage. Elles s'articulent autour de quatre axes principaux.

Le premier axe est celui de l'amélioration de la situation des apprentis par un alignement de leur rémunération sur celle des contrats de qualification afin de rendre plus attractif l'apprentissage pour les jeunes.

Le second axe consiste en l'extension de l'apprentissage à titre expérimental dans le secteur public de manière à tirer parti des possibilités formatives dont ce secteur dispose au même titre que le secteur privé, notamment dans les métiers de la restauration, de l'entretien du matériel et de l'équipement, du bâtiment, des services de la santé ou encore des travaux et aménagements paysagers.

Le troisième axe porte sur la responsabilisation de l'entreprise par un agrément simplifié qui n'est plus accordé à un maître d'apprentissage mais à l'entreprise dès lors que le chef d'entreprise se porte garant de la qualité de la formation qui sera donnée aux jeunes. Possibilité est également offerte aux entreprises de passer des conventions avec des établissements privés ou publics de formation leur demandant d'assurer la préparation générale aux diplômes, tout en pouvant se réserver une partie de la formation. Cette disposition, qui avait été initiée par la loi de 1987, offre aux employeurs la possibilité d'un contrôle de la formation beaucoup plus étroit qu'auparavant, dès lors qu'ils en auraient les moyens humains et matériels. La formation des maîtres d'apprentissage est en outre fortement encouragée, les dépenses afférentes à la formation étant prises en compte soit au titre de la taxe d'apprentissage, soit au titre de la participation obligatoire des employeurs à la formation professionnelle continue.

Enfin, le quatrième axe est celui de l'accroissement du rôle des partenaires sociaux à quatre niveaux différents :

- le comité d'entreprise a désormais une compétence consultative et bénéficie d'une information plus grande en matière d'organisation et de fonctionnement de l'apprentissage dans l'entreprise en vue de permettre un suivi et une meilleure intégration organisationnelle des apprentis, salariés de l'entreprise à part entière ;
- les organismes de formation gérés paritairement par les organisations professionnelles d'employeurs et les syndicats de salariés sont habilités à conclure des conventions portant création de CFA ;
- les branches professionnelles peuvent définir les orientations en matière d'apprentissage, les priorités à retenir en termes de niveaux et d'effectifs à former et les conditions de mise en œuvre de l'apprentissage ;
- un conseil de perfectionnement est institué dans chaque CFA afin de garantir aux apprentis de bonnes conditions de formation.

Cette polarisation de moyens et d'énergie autour de l'apprentissage permet d'enrayer la chute des effectifs constatée au cours des années précédentes dans un contexte économique pourtant peu propice (la pénurie d'emploi sévit davantage encore pour cette catégorie d'âge). Cette ébullition réglementaire et législative⁷² ainsi

⁷² Chose paradoxale, cette évolution est conduite par un premier ministre de gauche, famille politique qui s'est toujours efforcée au cours du siècle de favoriser le modèle scolaire et de tenir l'entreprise à l'écart de la formation des jeunes. Elle est soutenue activement par le CNPF qui multiplie les campagnes d'information auprès de ses entreprises adhérentes et par des régions pilotes qui là aussi développent des opérations de communication.

que la « mise en tension » des acteurs de la formation professionnelle en faveur de l'apprentissage préparent surtout le terrain à une véritable extension du dispositif dans l'ensemble de l'espace que lui a ouvert la loi de 1987.

Les gouvernements successifs inscrivent dans la durée les efforts en faveur de la promotion et du développement de l'apprentissage. Au cours de l'année 1993, différentes mesures sont adoptées pour renforcer le dispositif d'incitation en direction des entreprises.

Ces mesures consistent principalement en la revalorisation substantielle de l'indemnité compensatrice versée aux maîtres d'apprentissage (3200 à 9600 francs par an), la mise en place d'une aide forfaitaire à l'embauche d'apprentis de 7000 francs (portée à 10000 francs en juillet 1995), l'instauration d'un crédit d'impôt formation sur le modèle des systèmes d'incitation de la formation continue. initialement limité par la loi de finances de 1993 à l'embauche d'un premier apprenti et aux cas d'augmentation de leur nombre d'une année sur l'autre, ce crédit d'impôt est étendu à tous les contrats par la loi du 27 juillet 93 qui en augmente dans le même temps son montant. En lissant les coûts d'introduction de l'apprentissage dans les entreprises, l'objectif poursuivi est de lever les obstacles managériaux et culturels liés à la faible implication des entreprises dans la formation initiale des jeunes.

Dans la même perspective, la loi quinquennale du 20 décembre 1993 sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle simplifie les procédures permettant aux entreprises d'accueillir des apprentis. La procédure d'agrément préalable des entreprises est remplacée par une déclaration a posteriori de l'employeur s'engageant à former des apprentis. La loi quinquennale introduit, par la suite, deux innovations majeures en ce qui concerne. **l'action des établissements d'enseignement et le rôle des institutions régionales**

Elle donne **la possibilité aux établissements d'enseignement public ou privé sous contrat de développer des sections d'apprentissage en leur sein.** L'enjeu est double : il est d'abord de s'appuyer sur les infrastructures de l'Education nationale pour accueillir des apprentis et limiter ainsi des investissements trop coûteux ; il est également d'atténuer le caractère de voie concurrente des filières scolaires que peut représenter l'apprentissage pour en favoriser l'extension. Selon Bouyx, cette disposition « *marque d'une certaine manière la fin de la guerre idéologique entre les deux voies de formation en montrant que les deux formules peuvent coexister dans le même établissement et probablement s'enrichir l'une de l'autre* » (1997, p. 49). En ouvrant la voie à une implantation de l'apprentissage au sein du système scolaire lui-même, il s'agit sans doute d'intéresser les acteurs du système scolaire au

développement de l'apprentissage. Comme le suggère à cet égard Poupard (1995), dès lors que les acteurs du système scolaire, et en premier chef les enseignants, s'en feront les défenseurs et le recommanderont à leurs meilleurs élèves, le crédit de l'apprentissage s'établira en référence dans l'esprit des jeunes et de leurs familles. Pour Brochier et al. (1994), l'idée est aussi pour les pouvoirs publics de « *faire de l'apprentissage l'un des pivots de l'évolution du système éducatif français à moyen terme* ».

Elle renforce les **prérogatives régionales dans la régulation locale de la formation professionnelle**. Chaque région se voit désormais chargée d'élaborer un plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ) et devient le lieu de cohérence face à l'éclatement traditionnel de la formation professionnelle entre le ministère du travail, l'Education nationale, les branches professionnelles et elle-même. En d'autres termes, il revient désormais aux régions de mettre en cohérence les différents dispositifs de formation parmi lesquels figure l'apprentissage. La loi quinquennale engage donc un mouvement de décentralisation visant à faciliter autour de la région la construction de partenariats plus actifs entre les acteurs de la formation et de l'emploi et inciter à des négociations interprofessionnelles pour clarifier et simplifier le dispositif institutionnel de l'apprentissage. Dans un article paru au milieu des années quatre-vingt dans lequel il recensait les obstacles au développement des formations en alternance, Jallade (1985)⁷³ défendait l'idée selon laquelle l'un des verrous à leur extension résidait dans l'absence d'une instance clairement identifiable et suffisamment forte sur un plan politique pour en assurer la promotion. Ce que corrige donc en partie la loi quinquennale en faisant des conseils régionaux les « grands coordonnateurs » de l'action publique en matière de formation professionnelle des jeunes⁷⁴. Les régions prendront concrètement la portée de leurs nouvelles prérogatives comme l'atteste le nombre important de nouvelles sections de CFA financées en 1995 : près de 2000.

Les effectifs d'apprentis connaissent une nette reprise à la fin de l'année 1993 pour se fixer à environ 230.000 (218.000 hors agriculture et DOM). L'augmentation constatée s'accélère ensuite à un rythme sans précédent puisque l'année 1994 est marquée par une très forte augmentation des effectifs (+15,5%, soit en volume 265 591) qui se prolonge en 1995 (+10,5%) et 1996 (+7,6%). Confronté à une hausse sensible du nombre d'apprentis, le gouvernement Juppé porte son action sur le terrain du financement de l'apprentissage qui absorbe près de 14 milliards de francs (contre 12,2 en 1994). Le besoin de financement né de l'accroissement des volumes

⁷³ Futuribles, La formation en alternance à la croisée des chemins, 1985,

⁷⁴ Cf. A. Richard, P. Mehaut, Politiques régionales de formation professionnelle, les premiers effets de la loi quinquennale de 1993, Céreq-Bref, n°128, Février 1997.

d'apprentis ne cesse de grandir. Les incitations en direction des entreprises fondées sur des exonérations de taxe d'apprentissage⁷⁵ conduisent en outre à une situation incohérente : plus le nombre d'apprentis grandit (et donc plus élevés sont les besoins financiers nécessaires pour le fonctionnement des CFA), plus le volume de la taxe collectée pour le financement des CFA se réduit et moins importantes sont les ressources pour assurer leur développement. Le système de financement est donc autodestructeur dans la mesure où une implication plus grande des entreprises (notamment celles qui emploient plus de 500 salariés) dans le recrutement d'apprentis conduirait rapidement à un assèchement du financement du fonctionnement de l'appareil de formation professionnelle initiale.

Autrement dit, l'apprentissage se vide de ses ressources à mesure qu'il s'étend. Le financement de l'apprentissage fait alors figure de « *paramètre ultrasensible* » pour reprendre l'expression de Sfez (1992), objet d'affrontements répétés sur la répartition de la taxe d'apprentissage : la taxe se répartit alors entre le barème (70%) et le quota (30%), ce dernier profitant seulement aux CFA.

La loi du 6 mai 1996 fait intervenir une réforme des mécanismes de financement pour éviter les risques d'asphyxie des CFA. Le gouvernement Juppé rénove le système de financement de l'apprentissage en supprimant les primes à l'embauche, crédit d'impôt, exonérations sur la taxe d'apprentissage pour leur substituer une prime unique se décomposant en deux parties : l'une versée au titre du « soutien à l'embauche » et l'autre au titre du « soutien à l'effort de formation ».

L'entreprise doit recevoir 6000 francs au titre de l'aide à l'embauche, et 10000 par année de formation au titre du soutien à la formation. La loi instaure donc une prime de base de 26000 francs pour un contrat de deux ans. Le montant de cette prime de base est modulé en fonction de l'âge de l'apprenti (plus 2000 francs par an pour les apprentis de 18 ans et plus) et de la durée de la formation (plus 50 francs par heure pour les formations de plus de 600 heures par an jusqu'à 800 heures par an).

En outre, afin de garantir un niveau suffisant de ressources aux CFA qui doivent se développer, la loi met en place un système de péréquation de la taxe entre les régions, certaines d'entre elles étant en effet fortement favorisées compte tenu de l'implantation de grandes entreprises sur leur territoire (Ile de France, Rhône Alpes). Est aussi procédé à un doublement de la part de la taxe allant spécifiquement au CFA :

⁷⁵ Les dépenses exonératoires sont les suivantes : une fraction du salaire de l'apprenti (11% du SMIC) ; les dépenses de formation des maîtres d'apprentissage sur la base d'un forfait égal à 1/10 e du salaire du maître d'apprentissage pour les entreprises de plus de 10 salariés ; la moitié du salaire versé à l'apprenti pendant son temps de présence en CFA pour les entreprises de plus de 10 salariés.

le « quota » s'établit à 40% de la taxe d'apprentissage. Les entreprises qui accueillent des apprentis sont également tenues de verser une fraction de leur quota au CFA qui forme leur apprenti (à hauteur minimum de 2500 francs par an et par apprenti).

Selon F. Rigaud (1994), cette activité réglementaire intensive qui s'opère par strates successives contribue à une légitimation et à une valorisation sociale de l'apprentissage. Les références répétées dans le discours officiel aux vertus du système dual allemand participe également à l'amélioration de l'image d'un dispositif présenté comme une solution appropriée à l'échec scolaire et aux difficultés grandissantes d'insertion professionnelle des jeunes. Dans le même temps, l'entreprise est reconnue dans son rôle formateur et le cheminement des idées encourage la construction de partenariats innovants entre le système éducatif et le système productif. Si l'environnement culturel de l'apprentissage apparaît encore marqué négativement compte tenu des aspérités issues du passé, un processus de réhabilitation apparaît toutefois réellement engagé. Il est appuyé par l'action des régions qui s'efforcent d'améliorer la qualité et l'organisation de la formation pour crédibiliser et rendre plus attractif l'apprentissage. Il faut à présent nous arrêter plus attentivement sur la portée de ces transformations récentes.

Cadre législatif de l'extension de l'apprentissage à la formation des cadres

7 janvier 1983	loi de décentralisation transférant aux régions les compétences de l'Etat en matière d'apprentissage (transfert de fonds également à la région mais le contrôle pédagogique relève toujours de l'Etat).
16 juillet 1986	Age maximum d'entrée en apprentissage porté de 20 à 25 ans. Extension de l'exonération des cotisations sociales pour les entreprises occupant plus de dix salariés.
23 juillet 1987	Extension de l'apprentissage aux formations sanctionnées par un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel du second degré ou du supérieur Durée minimum de la formation portée de 360 à 400 heures.
8-9 janvier 1992	Revalorisation par les partenaires sociaux de la rémunération des apprentis qui est alignée sur celle des contrats de qualification. Engagement de leur part en faveur du développement de l'apprentissage.
3 et 4 février 1992	Table ronde sur l'apprentissage : définition des règles d'une collaboration entre partenaires sociaux, Etat, région sur la base de contrats d'objectifs.
17 juillet 92	Renforcement des objectifs de la loi de 1987 : « l'apprentissage doit participer aux objectifs éducatifs de la nation ». Accentuation de la participation des partenaires sociaux. Accroissement de la responsabilité de l'entreprise en matière de formation. Possibilités de contracter dans le domaine commercial et à titre expérimental dans le secteur public
20 décembre 93 (loi quinq.)	Plan prévoyant le développement de la formation professionnelle des jeunes. Renforcement des pouvoirs du comité régional de l'emploi et de la formation professionnelle. Ouverture de sections d'apprentissage au sein des lycées en lien avec les organisations professionnelles
3 janvier 96	Réforme du financement de l'apprentissage, avec en particulier une refonte du système des aides et de la taxe d'apprentissage.

2.2. Formes anciennes et logiques nouvelles

L'apprentissage, tel qu'il se donne à voir aujourd'hui, présente des traits contrastés, entre une modernité qui s'affirme et une tradition qui résiste. Plongeant loin ses racines dans le temps, il demeure d'un côté fortement marqué par l'empreinte d'un passé qui en a forgé les singularités et circonscrit la portée. Ainsi reste-t-il implanté de manière dominante dans ses niches traditionnelles (le secteur des métiers) et fait-il figure de principal pourvoyeur en ressources humaines des entreprises artisanales. Il se caractérise, d'un autre côté, par un vaste mouvement de renouvellement à mesure qu'il élargit son assise et assoit sa légitimité.

Tableau 1. : Les employeurs utilisateurs de l'apprentissage

	1995	1996	1997
Industrie <i>dont :</i>	22,4	22,6	23,6
<i>Artisanat aliment. (charc., boul., pâtis.)</i>	11,2	11	10,9
<i>Industries des biens de consommation</i>	2,5	2,4	2,5
<i>Industries des biens d'équipement</i>	3,3	3,6	3,9
<i>Industries des biens intermédiaires</i>	3,5	3,6	4,1
Construction <i>dont :</i>	20,1	19,7	20
<i>Bâtiment</i>	15,3	15,1	15,2
Services <i>dont :</i>	55,1	55,5	54,3
<i>Commerce et réparation automobile</i>	10,7	10,4	9,7
<i>Pharmacies</i>	4,7	4,3	3,9
<i>Autres commerces</i>	13,9	14,3	14
<i>Services aux entreprises</i>	2,3	2,8	3,7
<i>Hôtellerie-restauration</i>	14,7	14,5	13,9
<i>Coiffure</i>	6	6,1	5,4
Agriculture, sylviculture, pêche (1)	2,5	2,2	2,1
Taille de l'entreprise			
0 salarié	12,4	11	13,1
1 à 4 salariés	40,9	40,7	38,6
5 à 9 salariés	20,2	20,6	19,5
10 à 49 salariés	16,2	16,9	16,5
50 salariés et plus	10,3	10,8	12,2

Source : MES-DARES, France entière (*Premières synthèses*, 1998)

L'apprentissage reste profondément ancré dans des entreprises de petites tailles principalement implantées dans des secteurs réputés traditionnels. Ainsi, c'est 71 % des apprentis qui sont en 1997 employés par des entreprises de moins de 10 salariés, et 50 % dans les seules entreprises de moins de cinq salariés. La répartition par secteurs souligne une forte concentration des contrats d'apprentissage là où l'artisanat est le plus développé (tableau 1.)⁷⁶ : près des deux-tiers des apprentis sont accueillis dans les secteurs de l'artisanat alimentaire (charcuterie, boulangerie, la pâtisserie, confiseurs, ...), de la réparation et du commerce automobile, des métiers du bâtiment (couverture, charpenterie, travaux d'installation et de finition), de l'hôtellerie-restauration, de la coiffure et du commerce de détail spécialisé (fleuriste, boucherie, ...).

Cette polarisation de l'apprentissage dans des secteurs d'activités spécifiques, en particulier dans des secteurs à faible technicité (petit commerce traditionnel), proches de l'art (coiffure, pâtisserie) ou influencés par le compagnonnage (bâtiment), renvoie directement à l'empreinte de l'histoire et donc à la continuité de formes anciennes. Elle ne saurait toutefois masquer un mouvement de renouvellement qui semble s'être engagé depuis la fin des années quatre-vingt et qui fait sentir aujourd'hui plus distinctement ses effets. La portée de ce mouvement peut s'apprécier au regard de deux évolutions marquantes, l'une quantitative, l'autre qualitative (Tableau 2).

La première concerne l'augmentation sensible des effectifs d'apprentis sur la période récente. En 1970, en 1982 comme en 1993, il y avait environ 220.000 apprentis en France. Cette stagnation était certes le résultat de mouvements plus contrastés mais n'en témoignait pas moins la difficulté, compte tenu des efforts engagés, à relancer véritablement l'apprentissage. A partir de 1994, les indicateurs de développement que sont les effectifs d'apprentis et le nombre de nouveaux contrats conclus chaque année rendent compte d'un essor vigoureux et sans précédent de l'apprentissage qui voit ses effectifs se porter à 295.000 apprentis en 1995/96, à 310.000 en 1997/98 (337.000 si l'on ajoute les effectifs d'apprentis dans l'agriculture).

⁷⁶ Les statistiques disponibles sur les apprentis sont réalisées par la Direction de l'animation et de la recherche et des enquêtes statistiques (DARES) du ministère de l'Emploi et de la Solidarité qui comptabilise mensuellement le flux de nouveaux contrats enregistrés ainsi que leur durée, par la Direction de la programmation et du développement (DPD) du ministère de l'Education nationale qui procède annuellement à une enquête auprès des inscrits dans les CFA (« enquête 51 »), par l'INSEE dans le cadre de ses enquêtes Emploi et par l'observatoire national des entrées dans la vie active du CEREQ qui analyse périodiquement leurs modalités d'insertion professionnelle.

Cette augmentation est d'autant plus importante qu'elle concerne une population de jeunes (15-25 ans) en nette régression démographique (-4,3% de 1993 à 1997).

La seconde évolution marquante a trait à la diversification que connaît l'apprentissage. Cette diversification est de plusieurs ordres qui apparaissent étroitement liés : le plus immédiatement perceptible est celui de **l'extension progressive de l'apprentissage à d'autres niveaux et filières de formation auxquelles il préparait traditionnellement**. Même s'il continue d'accueillir dans une large majorité des jeunes préparant un CAP ou un BEP (229.471 apprentis en 1997/98, soit 74 % des effectifs), il s'ouvre plus largement à des niveaux supérieurs de formation : le nombre d'apprentis préparant un brevet ou un baccalauréat professionnel s'établit en 1997/98 à près de 50.000, (soit 16 % des effectifs totaux contre moins de 6% en 1990/91) ; le nombre d'apprentis préparant une formation de niveau III (BTS et DUT) s'élève à près de 22.000, soit 7 % des effectifs.

Tableau 2: Evolution des effectifs d'apprentis dans les centres de formation d'apprentis (France métropolitaine hors agriculture⁷⁷)

En %

Effectifs d'apprentis	1980/81	1985/86	1990/91	1992/93	1994/95	1996/97	1997/98
CAP et mentions complémentaires	222 838	208 739	194 331	161703	174 965	189117	188175
BEP	-	-	6 712	14 614	26 822	38397	41296
Total niveau V	222 838	208 739	201 043	176317	201 787	227514	229471
Brevet professionnel	-	-	8802	12 673	18 316	26096	29206
Baccalauréat professionnel	-	-	4223	6843	12 241	18013	20869
Total niveau IV	-	-	13 025	19516	30557	44109	50075
Niveau III (DUT/ BTS)	-	-	1 299	3960	9158	17 513	21 992
Niveau II et I	-	-	-	828	3306	6 692	9 095
Total	222 838	208 739	215 367	200 593	244 808	295 828	310 633

Source : *Repères et références statistiques*, 1996 & 1997 ; Note d'information DPD, 1998.

⁷⁷ Par souci d'homogénéité des données, nous avons ici retenu les chiffres émanant du ministère de l'Éducation nationale. Pour des raisons techniques, celui-ci ne faisait pas figurer dans ses statistiques les effectifs d'apprentis relevant du ministère de l'agriculture et des DOM-TOM. Compte tenu du développement de l'apprentissage dans l'agriculture, la nouvelle direction du développement et de la programmation (ex DEP) est depuis 1998 en mesure de fournir des données complètes auxquelles nous nous référons pour procéder à des états des lieux synchroniques mais que nous écartons ici pour éclairer les évolutions. Ce qui peut expliquer les éventuels écarts constatés.

Mais c'est sans doute l'extension progressive de l'apprentissage à des diplômes de niveau II et I qui fait l'objet de la plus grande attention. Certes, elle reste limitée au regard des effectifs concernés (10.000 étudiants), mais témoigne des transformations profondes actuellement à l'œuvre.

D'une part, elle **déroge à l'idée de l'apprentissage comme modalité de prise en charge de publics en échec scolaire** visant la préparation de faibles niveaux de qualification (« voie de remédiation »). D'autre part, elle **concrétise l'idée d'une filière complète de formation** puisque des diplômes d'ingénieur, des diplômes d'école de commerce ou des DESS sont désormais effectivement accessibles par ce biais. Mais, elle est également **porteuse de l'ouverture de nouvelles filières** (les Nouvelles formations d'Ingénieurs par exemple) et de nouveaux diplômes souvent très spécialisés (informatique, ingénierie, ...) qui ne préparent plus à des métiers manuels. Dans le même ordre d'idée, elle conduit à une ouverture de l'apprentissage vers les entreprises de grande taille.

A cet égard, la diffusion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur (notamment dans des grandes écoles comme l'ESSEC) a contribué et contribue toujours à donner à l'apprentissage une assise plus complète, plus favorable et mieux diffusée dans l'opinion. Certains se demandent toutefois s'il n'y a pas là la possibilité d'une contradiction :

« La forme la plus complète d'alternance, l'apprentissage, remonte à une histoire ancienne qui a ses racines dans le travail artisanal et qui vise d'abord la transmission des traditions de métiers. Encore aujourd'hui, l'apprentissage est relativement plus répandu dans les petites entreprises, notamment celles qui ont un caractère artisanal et qui ne sont pas réputées pour être particulièrement innovantes. Est-ce compatible avec la volonté de former une main-d'œuvre performante pour l'avenir ? » (OCDE, 1994, p.81).

De manière concomitante à l'élargissement des diplômes préparés, **l'apprentissage s'ouvre à de nouvelles spécialités, à de nouveaux secteurs et aux grandes entreprises.**

Il se diversifie par exemple, pour s'en tenir aux évolutions les plus significatives, dans l'agriculture (30.000 apprentis en 1998 contre 10.000 en 1992), dans le secteur bancaire, dans le secteur public, dans les industries des biens

d'équipement et de consommation. **Il gagne les grandes entreprises** qui l'avaient délaissé depuis la fermeture de leurs centres internes d'apprentissage au cours des années cinquante. Celles-ci s'étaient en effet délaissées d'un mode de formation qui ne leur permettait pas de répondre à des besoins de qualification supérieurs au CAP. L'apprentissage dans le supérieur concerne aujourd'hui beaucoup plus fréquemment les entreprises de grande taille et quelques secteurs particuliers.

Selon Simon-Zarca (1996), les établissements industriels (notamment des biens d'équipement) accueillent à eux seuls 40 % des BTS/DUT et plus de la moitié des apprentis qui préparent un diplôme de niveau II (à la date de l'enquête, au premier trimestre 1996, il s'agit pour les trois-quarts de diplômes d'ingénieurs). Les établissements tertiaires (notamment les organismes financiers, les bureaux d'études et de conseil) sont nombreux également à proposer des places aux apprentis du supérieur. Ils accueillent un tiers des niveaux II et un quart des BTS/DUT. Le secteur commercial, surtout dans sa composante grande distribution et commerce de gros, s'est également engagé dans la formation en apprentissage de jeunes préparant un BTS.

Nombre d'entreprises, encouragées par les branches professionnelles, l'intègrent désormais aujourd'hui dans leur politique de recrutement et de formation. Comme le notaient récemment les analystes de la Direction de la Programmation et du Développement du ministère de l'Éducation (DPD, 1998), *« le développement de l'apprentissage encouragé certes par les dispositions législatives (loi quinquennale de 1993, réforme de la taxe d'apprentissage en 1996) s'explique en partie par l'élargissement du champ des formations concernées. Outre les formations du supérieur qui accueillent chaque année un nombre toujours croissant d'apprentis, certaines professions, jusque là peu ouvertes à l'apprentissage s'organisent pour inscrire le développement de l'apprentissage dans leur politique d'emploi »* (souligné par nous-mêmes).

C'est sans doute l'Union des Industries Minières et Métallurgiques (UIMM) qui s'est montrée la plus active en la matière. Elle a multiplié les campagnes d'information en faveur de l'apprentissage, auprès des jeunes et de leur famille comme auprès de ses entreprises adhérentes. Elle a surtout été à l'initiative de la création de Centres de Formation d'Apprentis Industriels (CFAI). Dès la promulgation de la loi de 1987 qu'elle contribua à initier, l'UIMM ouvre des centres d'apprentissage pour préparer à ses différentes spécialités (mécanique, électronique, production industrielle, informatique). Dès le début des années quatre-vingt-dix, elle est à

l'origine des premières formations d'ingénieur par l'apprentissage avec l'ouverture des Instituts des Techniques d'Ingénieur dans l'Industrie (ITII) dont elle va progressivement organiser un maillage sur l'ensemble du territoire. Par l'action des CFAI, l'UIMM participe à la formation de 11.486 apprentis en 1998 (dont 4.041 CAP/BEP, 6.422 Bac pro, 3.945 BTS et DUT, 1.119 ingénieurs) à des domaines aussi divers que les télécommunications, la maintenance des systèmes mécaniques, le pilotage des systèmes de production automatisé, la CAO/DAO, les structures métalliques....

Le secteur des services joue également un rôle actif. C'est le cas notamment des professions de l'assurance et des banques qui ont fortement appuyé le développement de l'apprentissage en y voyant une formule adaptée pour répondre à leurs besoins de compétences. Des entreprises comme l'UAP ou le Crédit Agricole ont d'ailleurs fait de l'apprentissage un véritable axe de leur politique de formation et de recrutement. L'apprentissage est également apparu dans des entreprises publiques telles que la Poste, EDF-GDF, la SNCF ou dans des entreprises qui ont été marquées par la tutelle de l'Etat comme Renault, France Télécom, Air France.

Par là même, se poursuit un processus de désenclavement et de redéploiement de l'apprentissage qui l'amène à sortir petit à petit du cadre étroit de ses origines. Il quitte le segment étroit de l'artisanat pour s'enrichir de nombreux métiers tertiaires et industriels. Il déborde le champ des TPE pour gagner les PME et les grandes entreprises. Ce faisant, il n'est plus réductible à un mode de mobilisation⁷⁸ des jeunes dans des secteurs traditionnels et s'ouvre à de nouvelles logiques.

Comme le constate à ce propos Charlot (1993)⁷⁹, **il convient d'identifier dorénavant, à côté d'un apprentissage comme mode de mobilisation des jeunes dans des secteurs traditionnels destiné à des jeunes en décalage par rapport au système scolaire traditionnel, un apprentissage destiné à des profils diversifiés de jeunes et d'entreprises qui auraient fait un choix « délibéré » de l'apprentissage, les premiers en alternative par rapport à une filière d'enseignement plus classique, les seconds par rapport à des modes habituels d'insertion, de formation et de gestion de l'emploi des jeunes dans l'entreprise.** L'apprentissage devient ainsi une réalité multiforme à mesure qu'il est mis en pratique.

⁷⁸ au sens de Monaco (1993) comme mode de captation, de formation et d'intégration.

⁷⁹ Charlot B., L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles, Education Permanente, n°115, mars 1993.

En définitive, c'est un vaste mouvement de réhabilitation de l'apprentissage qui s'active depuis près d'une dizaine d'années. Ce processus concourt à fortifier l'image et l'assise d'un dispositif qui, s'il a longtemps souffert d'une position dévalorisée et relativement étroite au sein du système de formation et du système productif, recouvre aujourd'hui une vitalité accrue. Son extension progressive dans l'enseignement supérieur témoigne avec force de la portée du renversement de perspective dont il fait l'objet puisqu'il était identifié, il y a peu encore, comme une voie de rattrapage. **De sorte qu'il est aujourd'hui possible de parler de « réenchantement » à son propos même s'il convient d'être prudent compte tenu du caractère récent du mouvement⁸⁰.**

III - L'APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Le développement de l'apprentissage constitue un mouvement récent dans l'enseignement supérieur. Comme on a pu le voir, il prend appui sur une série de lois initiées à partir de juillet 1987 et prolongées en juillet 1992 et décembre 1993. Cette succession de textes a permis d'assouplir le cadre juridique de l'apprentissage afin d'en favoriser l'extension à de nouvelles professions et à des niveaux de qualification supérieurs au CAP.

3.1. Des évolutions récentes significatives du caractère novateur du dispositif.

L'innovation que constituait alors l'apprentissage s'est introduite progressivement dans l'enseignement supérieur. Les cycles courts furent les pionniers en la matière : dès la parution de la loi de 1987, ont été lancées les premières sections de techniciens supérieurs (STS) par l'apprentissage⁸¹. Depuis, les effectifs d'apprentis préparant un BTS n'ont cessé d'augmenter à un rythme soutenu.

Si le ministère de l'Education nationale recensait moins de 230 apprentis en 1988/89, il pouvait en effet en dénombrier près de 3.300 en 1992/93, 14.300 en

⁸⁰ On connaît aussi les incertitudes qui pèsent autour de son financement.

⁸¹ Les premières spécialités préparées sont significatives d'un désenclavement de l'apprentissage : génie optique photonique industriel, action commerciale, force de vente, mécanique et automatisme industriels, électronique, élaboration et commercialisation des vins et spiritueux.

1996/97 et plus de 17.500 en 1997/98. Ce dernier chiffre s'établit à plus de 20.500 en y ajoutant les STS gérées par le ministère de l'agriculture. Inexistant en 1987, l'apprentissage commence ainsi à acquérir une réelle visibilité au sein des filières de BTS : les apprentis représentent aujourd'hui 8,5 % environ de l'ensemble des effectifs de BTS.

Poupard et al.(1995) explique cette progression rapide par la nature même des programmes des classes de techniciens supérieurs qui se prête bien, selon lui, à une formation professionnelle, concrète et opérationnelle, enrichie par l'application et la pratique effective en milieu professionnel.

Si les universités ont ouvert plus tardivement la préparation de leurs diplômes de premier cycle par la voie de l'apprentissage, la progression des effectifs d'apprentis s'avère là encore importante : 130 apprentis en 1991/92 ; près de 5.000 apprentis en 1997/98. Une part prépondérante de ces 5.000 apprentis prépare un diplôme universitaire de technologie : environ 2.900, dont les trois-quarts préparent un des quatre DUT de techniques de commercialisation (TC), de gestion des entreprises et des administrations (GEA), de génie mécanique et productique (GMP) ou de génie électronique et informatique industrielle (GEII). Le reste des effectifs d'apprentis de niveau III se répartit dans les différentes filières universitaires de spécialisation que sont les diplômes d'études universitaires scientifiques et technologiques (DEUST), les diplômes universitaires (DU), les diplômes nationaux de technologie spécialisée (DNTS)⁸², les diplômes d'études supérieures technologiques (DEST) et les diplômes de technologie approfondie (DTA).

Généralement créées en partenariat avec des entreprises locales, ces formations proposent de préparer des spécialités directement ancrées sur des besoins émis par les professionnels et ont adopté naturellement l'alternance en général et l'apprentissage plus spécifiquement comme principe de fonctionnement. **Les effectifs cumulés d'apprentis dans les filières STS, dans les IUT et dans les autres formations de niveau III atteignent ainsi 25.600 en 1997-98.**

⁸² Créé en 1994, ce diplôme national a été conçu pour offrir la possibilité d'une année de spécialisation aux titulaires d'un BTS ou d'un DUT. Il se prépare en un an (parfois dix-huit mois) dans des IUT mais aussi dans quelques STS, une large partie de la formation (450 heures) ayant lieu en entreprise. On pouvait dénombrer une quarantaine de DNTS en 1997/98 dont plus d'un quart se prépare en apprentissage (DNTS aérospatial à Paris 10, DNTS vente spécialisée en immobilier à Evry, DNTS conception et production automatisée à Saint-Etienne, Paris 11 et Paris 13, DNTS génie logiciel à Paris 6 et Paris 13, ...).

Tableau 3 - Les effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur en 1997-98
France métropolitaine (agriculture comprise)

Diplôme	Effectifs d'apprentis
BTS	20.466
DUT	2.889
Autres diplômes niveau III	2.027
Total niveau III	25.382
DECF	1.047
DESS	438
Ingénieur	2.777
Licence d'études universitaires professionnalisées	184
Maîtrise (avec MST)	1.033
Autres diplômes niveaux I et II	3.576
Total Niveaux I et II	9.055
Ensemble enseignement supérieur	34.437

Source : MEN - Direction de la programmation et du développement, Note d'information (1998)

L'ouverture de l'apprentissage à des niveaux I et II de formation s'est ébauchée quant à elle à la charnière des années quatre-vingt et quatre-vingt dix avec le lancement des nouvelles formations d'ingénieurs (NFI). La mise en place des NFI, également dénommées « filières Decomps » du nom de leur promoteur, a été présentée comme une innovation radicale au regard du modèle dominant de la formation diplômante d'ingénieurs en France dont l'archétype est la grande école. Innovation d'ailleurs fortement médiatisée aussi bien lors de la publication du rapport Decomps (1989)⁸³ que lors de sa mise en application avec la création, en septembre 1990, des premières formations d'ingénieurs par la voie de

⁸³ Ce rapport faisait état d'un triple besoin : besoin quantitatif lié à une pénurie d'ingénieurs ; besoin qualitatif lié à des exigences de profil centré sur une culture davantage technique que scientifique (caractéristique des élèves des grandes écoles qui sont aspirés par les activités de recherches et développement) ; besoin social afin de permettre un accès plus facile au diplôme d'ingénieur pour les techniciens en nombre croissant (idée d'un continuum entre les fonctions techniques et les fonctions d'ingénieurs)

l'apprentissage (le CEFIPA au CESI Ile-de-France et l'ITII de Bourgogne avec l'Université de Dijon)⁸⁴.

A ce titre, l'émergence de l'apprentissage dans la formation des ingénieurs a pu représenter un véritable « choc culturel » dans un pays où le statut cadre fait l'objet d'une forte charge sociale. On sait en effet, comme le montrent fort bien Boltanski (1982) ou encore Bouffartigue et Gadéa (1997), que les ingénieurs forment le noyau dur historique et symbolique de la catégorie cadre, laquelle bénéficie d'un statut privilégié attesté par toutes les comparaisons internationales.

Les formations d'ingénieurs par l'apprentissage se sont depuis multipliées. Au nombre d'une trentaine en 1998, elles ont investi de nombreuses spécialités parmi lesquelles l'électronique, la mécanique et la productique mais aussi le bâtiment et les travaux publics, l'informatique industrielle ou encore l'aménagement paysager. Les écoles rattachées aux réseaux des Instituts des techniques d'ingénieur de l'industrie (ITII, 21 établissements) et du CESI (6 établissements) sont les plus nombreuses et souvent les plus connues. D'autres écoles ont également acquis une forte reconnaissance dans le champ de la formation des ingénieurs. C'est le cas par exemple de l'Institut de formation d'ingénieurs en techniques électroniques de Paris (IFITEP) et d'Ingénieur 2000 dirigé par Malglaive, l'un des plus actifs promoteurs de l'apprentissage dans la formation des cadres⁸⁵. S'ajoutent à ces établissements récents des écoles d'ingénieurs que l'on peut qualifier de plus classiques, notamment au regard de leur mode de recrutement axé sur des étudiants issus des classes préparatoires (à la différence des NFI qui recrutent directement après le Bac ou à l'issue d'un Bac+2) : c'est le cas par exemple de la prestigieuse « Agro », c'est-à-dire de l'institut national agronomique Paris-Grignon mais aussi de l'Ecole supérieure en génie électrique de Paris (ESIGELEC) et de l'Ecole supérieure d'ingénieurs de Marseille (ESIM). Alors que l'on pouvait dénombrer 200 ingénieurs formés par la voie de l'apprentissage en 1991/92, ce chiffre s'est ainsi porté à 1204 en 94/95 pour atteindre 2800 en 1997/98.

⁸⁴ En octobre 1990, le Centre de formation d'ingénieurs par l'apprentissage (CEFIPA) était le premier à ouvrir une formation d'ingénieurs apprentis habilitée par la commission des titres d'ingénieurs (CTI). Relevant du Centre d'études supérieures industrielles de Gentilly (CESI) qui se caractérise par une expérience importante en matière de formation continue, le CEFIPA s'est créé avec l'aide du Groupement des industries métallurgiques (GIM) et du Conseil régional Ile-de-France. A la même période, l'Institut des techniques de l'ingénieur de Bourgogne voyait le jour en collaboration également avec l'UIMM. Il s'agit d'une formation d'ingénieur en mécanique spécialisée dans la production contrairement au CEFIPA qui propose une formation plus généraliste.

⁸⁵ L'IFITEP est une NFI habilitée en 1990 à délivrer le diplôme d'ingénieur dans la spécialité des techniques électroniques et informatiques. Créé en 1991, le CFA-IFITEP résulte d'une association entre la CCI de Versailles et l'Université de Paris VI avec le soutien de fédérations professionnelles comme le GIM, la CGPME et la FIEEC.

Ce mouvement d'extension de l'apprentissage aux futurs cadres s'est accéléré avec l'ouverture de sections d'apprentissage dans les formations de la gestion, du commerce et du management.

La maîtrise des méthodes d'informatique appliquées à la gestion des entreprises (MIAGE) et la préparation du diplôme d'études comptables et financières (DECF) furent les premières formations à ouvrir des sections en apprentissage à partir de 1990. La mise en place de l'apprentissage s'est ensuite étendue aux écoles de commerce accessibles après une classe préparatoire. L'Essec fut pionnière en la matière avec le lancement, en janvier 1994, d'une section de 80 apprentis, soit un tiers d'une promotion.

Par son ampleur et surtout par la renommée de l'Essec⁸⁶, ce lancement a participé là aussi d'un choc culturel concourant à diffuser l'idée que l'apprentissage pouvait constituer une voie alternative de formation des futurs cadres⁸⁷. Dans son sillage, nombre d'écoles de commerce vont progressivement ouvrir leur cursus à l'apprentissage, le plus souvent en deuxième et troisième années de formation, voire en totalité. Les premières ESC qui prolongèrent le mouvement furent, en septembre 1994, l'ESC Grenoble et l'ESC Pau suivies en 1995 par l'Ecole de Management de Lyon, l'ESC La Rochelle, le CERAM (Nice-Sophia Antipolis), l'ESC Marseille, l'ESC Tours et l'ESC Saint-Etienne. En 1998, c'est ainsi près de vingt ESC qui comportent des sections en apprentissage, soit au total environ 800 apprentis⁸⁸.

⁸⁶ Il importe de souligner que les NFI se sont créées en privilégiant dans leur recrutement les jeunes issus directement du Bac et notamment des filières ST/STI (exemple d'ingénieur 2000 et de l'IFITEP) ou issus d'un Bac+2 (exemple du CEFIPA). Il ne s'agissait donc pas de jeunes issus de la filière réputée noble des classes préparatoires scientifiques. Avec le lancement de l'apprentissage à l'Essec, l'apprentissage s'étend pour la première fois au sein même d'une grande école française au recrutement très sélectif. A sa suite, des écoles d'ingénieurs au recrutement « plus classique » que les NFI ouvriront leur cursus à l'apprentissage : c'est le cas de l'Agro dont les responsables reconnaissent que l'expérience de l'Essec les a beaucoup influencé (Cf interview de J.J. Durey, Ouvertures n°2, 1999)

⁸⁷ L'Essec continue d'appuyer aujourd'hui la diffusion de cette idée au travers de la revue Ouvertures créée fin 1998. L'objectif de la revue s'inscrit directement dans l'esprit de l'apprentissage, à savoir croiser et partager les expériences accumulées dans la mise en œuvre de l'apprentissage à des niveaux supérieurs.

⁸⁸ Il faut ajouter que ces écoles sont adossées à des groupes qui proposent d'autres formations en apprentissage (exemple de l'ESSEC avec le diplôme de l'Institut de management hôtelier international et de l'EPSCI ; exemple du DESCF à l'ESC Pau). En outre, au delà de ces écoles qui recrutent « normalement » après une classe préparatoire, de nombreux autres établissements proposent des formations en apprentissage dans le commerce et dans la gestion en deux, trois, quatre ou cinq ans après le bac (exemple de l'IGS et de l'Ecole supérieure de vente « Sup de V » qui proposent des formations de niveau I et II en apprentissage).

Parallèlement, les filières universitaires en gestion ont élargi les possibilités de préparation de leurs diplômes par l'apprentissage au delà de la seule MIAGE. Les diplômes les plus représentés ont été, dès les rentrées universitaires 1993 et 1994, la MSG, la MST comptables et financières ainsi que différentes licences et maîtrises de management commercial. A forte vocation professionnelle, les IUP ont fait tout naturellement une place à l'apprentissage pour la préparation de leurs diplômes, notamment en commerce et vente ainsi qu'en management et gestion des entreprises. Il en va de même pour les troisièmes cycles spécialisés, l'apprentissage apparaissant adapté pour répondre à leur logique de professionnalisation. Si l'extension de l'apprentissage à ces troisièmes cycles de spécialisation en gestion a été plus tardive que pour les autres formations (à l'exception notable du Magistère de Sciences de gestion de Grenoble), elle semble maintenant bien établie. En témoigne à cet égard la diffusion récente de l'apprentissage à des DESS en marketing (IAE de Paris), en gestion des ressources humaines (Cifop à Paris I), en finance (IAE d'Aix-en-Provence, Aix-Marseille 2, Evry), en contrôle de gestion et audit (IAE d'Aix-en-Provence, CFA sup 2000), en conseil (Saint-Etienne), en management des hommes et des équipes (Evry).

Au delà des seules filières en gestion, un nombre sans cesse croissant de formations universitaires se sont ouvertes récemment à l'apprentissage. Il s'agit de diplômes allant jusqu'à des niveaux Bac+6⁸⁹ dans des spécialités variées comme par exemple la santé, le droit, l'informatique, l'électronique, les systèmes d'information et de communication, le génie des matériaux ou des procédés, l'ingénierie de la vision et même les mathématiques ou la géologie appliquée. Près d'une soixantaine d'universités abritent aujourd'hui des promotions d'apprentis, certaines d'entre elles se montrant particulièrement actives en la matière (Université Val d'Essone⁹⁰ et l'Université de Saint-Quentin-en-Yvelines notamment dans des logiques pour elles d'implantation et de diversification de leurs offres).

Si l'on comptait un peu plus de 800 apprentis de niveaux I et II en 1992/93, on pouvait en totaliser 9000 en 1997/98. Avec les niveaux III de formation, les effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur approchent en définitive les 35.000. L'apprentissage commence ainsi à trouver sa place dans le paysage de la

⁸⁹ Le niveau Bac+6 fait référence aux diplômes de recherche technologique (DRT). De création récente, les DRT se préparent au sein des IUP. Répondant à un besoin industriel en concertation avec les entreprises, ils ont pour objectif de conduire un étudiant à effectuer un travail de recherche de dix-huit mois à deux ans. Les DRT naissant ont intégré pour nombre d'entre eux l'apprentissage.

⁹⁰ Cette université compte 20 formations universitaires en apprentissage et prépare à des diplômes variés, du DUT (TC, GEA, logistique et transport, génie mécanique et productique) au DESS finance d'entreprise en passant par des DTA (GRH, commercialisation en logistique, vente de produits et services), des DU (assistant d'ingénieur en électronique numérique, responsable qualité, communication et vente par multimédia) et des MSG.

formation supérieure, non seulement dans des filières professionnelles qui intègrent depuis longtemps des passages en entreprise mais aussi dans la recherche (DRT).

Toutefois, aussi significative que soit cette évolution, les volumes restent encore faibles. On peut dire qu'au regard de ces données statistiques (et donc sans préjuger de sa portée symbolique et des effets induits sur les relations entre le système éducatif et le système productif) **l'apprentissage dans l'enseignement supérieur s'apparente pour l'heure davantage à une réalité marginale et porteuse d'avenir plutôt qu'à un phénomène massif.**

Une concentration des formations supérieures par l'apprentissage dans les spécialités de la gestion et de la production industrielle

La préparation par l'apprentissage d'un diplôme du supérieur attire, comme on vient de le voir, un nombre croissant de jeunes. Plus de 40 % de ceux préparant un diplôme de niveau I et II se concentrent dans trois spécialités : le commerce et la distribution, les techniques comptables et financières, management et gestion des entreprises. Cette proportion s'établit même à 45 % pour les apprentis qui préparent un diplôme de niveau III.

Répartition des apprentis par niveau et domaine de formation en 1997-98, France métropolitaine (agriculture comprise)

Niveau de formation Domaine de formation	Niveau III		Niveau I et II	
Mathématiques et sciences	-	-	28	0,3
Sciences humaines et droit	-	-	1141	12,6 %
Lettres et art	-	-	12	0,0 %
Total domaines généraux	-	-	1181	13 %
Spécialités pluritechnologiques de production	2.826	11 %	1.051	11,6 %
Agriculture, pêche, forêts et espaces verts	2.824	11 %	116	1,3 %
Transformations	1.322	5,2 %	356	3,9 %
Génie civil, construction, bois	363	1,4 %	105	1,1 %
Matériaux souples	7	0,0 %	-	-
Mécanique, électricité, électronique	2.661	10,4 %	1854	20,5 %
Total domaines industriels	10.003	39%	3.482	38,4 %
Echanges et gestion	11.574	45,2 %	3.778	41,7 %
Communication et information	2.227	8,7 %	528	5,8
Services aux personnes	1.185	4,6 %	34	0,0 %

Services à la collectivité	313	1,2 %	52	0,0 %
Total domaines services	15.299	61 %	4392	48,5 %
Total tous domaines	25.566	100 %	9055	100 %

Source : MEN – Direction de la programmation et du développement, Note d'information (1998).

Ce constat tranche avec les spécialités de formation habituellement préparée par l'apprentissage : par comparaison, ces trois spécialités ne représentent que 12 % des apprentis préparant un CAP, les effectifs les plus importants se concentrant pour ce diplôme dans les services aux personnes (18 %), le bâtiment (15 %) ainsi que dans la mécanique automobile et les structures mécaniques (13 %).

Une part importante des effectifs du supérieur se concentre également dans des filières industrielles avec une forte dominante de spécialités liées au génie mécanique (automatisme, productique, maintenance, ...), au génie électrique et à l'électronique. Ces spécialités regroupent 20 % des apprentis de niveau I et II.

Un dispositif novateur : entre continuité et innovation.

Associer apprentissage et enseignement supérieur avait quelque chose, a priori, de contre-nature lorsque les premières expériences furent mises en œuvre au début des années quatre-vingt-dix. Même si l'on pouvait sentir un déplacement des représentations dont il faisait l'objet, l'apprentissage faisait en effet toujours surgir l'image de l'homme de métier, du travailleur manuel qui développe son expertise à mesure qu'il affine sa pratique. Longtemps réservé aux exclus du système scolaire, il évoquait en outre une voie de remédiation destinée à des élèves en échec scolaire.

A l'opposé, les formations d'ingénieurs ou en gestion auxquels certains le prédestinaient alors renvoyaient davantage à la figure du cadre, du « col blanc » qui dans les esprits conçoit et organise l'action plus qu'il n'exécute. Elles évoquaient en outre des jeunes « à potentiel » ayant réussi à franchir avec réussite les différentes étapes de leurs parcours scolaires. Pourtant, la diffusion de l'apprentissage dans ces formations semble s'être appuyée sur un terreau favorable même si, par ailleurs, elle ne s'est pas forcément opérée sans résistance ou difficulté⁹¹.

Il faut, en premier lieu, considérer que certaines disciplines, parfois à des niveaux élevés comme en médecine, dans les professions juridiques ou dans la

⁹¹ Comme le fait remarquer Decomps et al. (1996), « le changement a largement été initié à la marge, conduit par quelques groupes d'universitaires pionniers, parfois en situation de pouvoir qui, non sans mal, ont su faire prévaloir leurs idées et les mettre en œuvre malgré la lourdeur des institutions locales et la pesanteur de l'administration centrale ».

science d'état major, ont toujours eu recours à l'appropriation progressive de savoir-faire par le moyen d'application en situation réelle.

L'apprentissage fonctionnant sur ce principe, on pourrait dire qu'il s'inscrit dans une parenté avec des formations existantes ou ayant existé. A propos de la médecine, Bernadou (1996) rappelle l'importance de la pratique dans la construction des savoirs des médecins. Si la médecine revendique une base théorique scientifique depuis ses origines hippocratiques, elle se veut aussi, comme il l'explique, « *une pratique qui, dans un souci d'efficacité, intègre tous les savoirs, mêmes les plus archaïques et les plus populaires (...)* Dans son essence la médecine comportera toujours une part d'archaïsme, d'incertitude aiguillonnante, de pragmatisme inévaluable. Le savoir pratique a une importance capitale en médecine » (p. 29). Et d'ajouter que le siège des apprentissages des médecins se situe autant dans l'acquisition indispensable de savoirs théoriques que dans les observations tirées du savoir en action qu'est le soin aux malades. C'est sur la base d'une alchimie, « *d'un mélange inextricable de savoirs théoriques, académiques et non académiques et de savoirs pratiques, souvent désordonnés, mais qui ne demandent qu'à s'orienter, à se hiérarchiser* » (p. 32), que se forme alors leur métier. L'internat constitue dans cette perspective un élément favorisant cette alchimie.

C'est précisément l'idée d'un « internat de gestion » qu'ont défendu les promoteurs de l'apprentissage à l'Essec. L'une des idées affirmées par son directeur, Jean-Pierre Boisivon (1993), est de permettre aux étudiants « *de cumuler le bénéfice d'une présence à mi-temps en entreprise avec celui d'une scolarité tout aussi exigeante au plan académique (...)* Ce qu'il faut bien percevoir, c'est que l'élève en apprentissage se trouve dans une situation très différente de celle du stagiaire classique : par la durée du temps de présence dans l'entreprise (deux ans au lieu de trois à six mois), mais davantage encore par son intégration progressive à une équipe et son accès à des responsabilités croissantes, par le tutorat du maître d'apprentissage comme par l'articulation étroite entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Le système mis en place s'apparente à un « internat de gestion », comparable à l'internat de médecine dans son inspiration et ses modalités d'organisation. Ce parallélisme, ajoute-t-il, n'est d'ailleurs pas le fruit du hasard si l'on songe que la médecine et la gestion sont deux disciplines dont l'objet d'étude est un organisme vivant » (p. 57).

Sous cet angle d'approche, on serait tenté de voir dans la forte proportion des formations en gestion dans les effectifs d'apprentis du supérieur autre chose que le simple fruit du hasard ou de facteurs conjoncturels, voire opportunistes. Il s'agirait d'invoquer la relative ambiguïté de statut dont a toujours souffert la discipline. Les

sciences de gestion peuvent en effet être appréhendées à la fois comme des sciences *de l'action* et comme des sciences *pour l'action* (Martinet, 1990). Cette ambivalence renvoie en quelque sorte à la distinction formelle des sciences de gestion comme corpus académique théorique, dont la fonction serait de produire, de maîtriser et de transmettre des connaissances, et comme discipline praxéologique à l'instar de la médecine dont l'une des fonctions serait de former aux pratiques d'entreprise. Dès lors, il faudrait voir dans la diffusion de l'apprentissage aux formations des cadres en gestion (et donc dans la place accordée dans les formations aux savoirs découlant directement des pratiques, savoirs composites et hautement contingents) la volonté d'une prise en compte plus large... et différente de la dimension praxéologique qui caractérise la gestion.

Il faut, en second lieu, faire référence au mouvement de professionnalisation qui traverse l'enseignement supérieur depuis près d'une vingtaine d'années. Les éléments distinctifs de ce mouvement sont connus : multiplication de filières professionnalisées, développement de la pédagogie par projet, intégration d'approches pragmatiques d'enseignement (simulations, études de cas), mise en place et allongement de périodes de stages en entreprise, généralisation de l'alternance sous statut scolaire et sous contrat de travail, Tous ces éléments participent d'un rapprochement entre le système éducatif et le système productif, entre les écoles et les universités d'un côté, les entreprises d'un autre côté. Dans cette perspective, la diffusion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur prolongerait le mouvement de professionnalisation évoqué⁹².

C'est ce qu'explique Lapiere, professeur à l'Institut national d'agronomie, école dont nous avons souligné qu'elle avait ouvert une frange de ses promotions à l'apprentissage : *« il est naturel de voir dans l'apprentissage une innovation majeure en matière de formation. Pour autant, dans une école comme l'Agro et comme, sans doute, dans beaucoup d'autres écoles d'ingénieurs explorant cette voie, il n'est qu'un renforcement d'une politique de professionnalisation déjà clairement affichée. Paradoxalement, c'est même vers une forme ancienne de pédagogie qu'il faudrait se retourner pour trouver, aujourd'hui, la meilleure illustration de l'esprit de l'apprentissage. Dans sa forme initiale, le stage en exploitation agricole qu'effectuaient les étudiants lors de leur première année d'école comportait, en effet, nombre de caractéristiques d'un dispositif d'apprentissage bien construit : il prévoyait une alternance des phases d'enseignement sur site et des phases d'activité*

⁹² Ses détracteurs parlent d'une professionnalisation « poussée à son paroxysme » puisque la formation se déroule sous contrat de travail et non plus sous statut scolaire, proposant en cela un changement de perspective (l'unité de départ est l'entreprise et non plus l'école). Cf. Obin (1995), HEC (1994).

dans l'exploitation agricole. Le stage se déroulait alors en trois périodes pour une durée totale de onze semaines dont une première période dès l'entrée à l'école. Il favorisait la prise en compte, par le programme de formation, de cette alternance et la valorisation, par les enseignements, des contextes et problèmes rencontrés par tous les étudiants » (1999, p. 9).

3.2. Un dispositif aux traits singuliers.

Au niveau des formations supérieures, l'apprentissage semble ainsi s'inscrire dans une parenté plus ou moins forte avec des formes pédagogiques anciennes. Il semble également se poser dans une continuité avec le mouvement de professionnalisation qui caractérise l'enseignement supérieur depuis de nombreuses années. On ne saurait, pour autant, nier le caractère novateur de l'apprentissage dans la formation des futurs cadres. Il convient en effet de reconnaître qu'il présente des singularités fortes que l'on ne saurait confondre et qu'il compose un « modèle » tout à fait original de formation ; modèle servant de base à l'idée d'une « *université professionnelle* » (Decomps et Malglaive, 1996) ou « *d'école de l'alternance* » (Geay, 1998) pour les uns, modèle alternatif de formation « *à temps plein et à scolarité partielle* » (Lerbet, 1994, p. 194), voire « *contre-modèle* » dans la formation des futurs cadres pour les autres (Bousquet et Grandgérard, 1996).

Nous allons plus particulièrement considérer deux traits majeurs de l'apprentissage : le premier concerne le principe d'alternance sur lequel il se fonde ; le second renvoie au contrat de travail qui lui sert de support.

Un dispositif fondé sur le principe de l'alternance.

L'apprentissage repose, d'une part, sur le principe **d'un temps de formation en organisme de formation combiné à un temps de formation en entreprise pendant l'exercice d'une activité professionnelle**⁹³.

L'apprentissage n'est pas réductible à une formation sur le tas mais combine inextricablement emploi et formation, apprentissages expérientiels en situation de

⁹³ Comme le stipule à cet égard la loi : « *l'apprentissage associe une formation dans une ou plusieurs entreprises, fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation directe avec la qualification objet du contrat (...) et des enseignements dispensés pendant le temps de travail dans un centre de formation d'apprentis (CFA)* » (art. L 115-1, Code du travail).

travail et apprentissage formalisé en situation d'enseignement (Geay, 1998), acquisition de savoirs théoriques et de savoirs d'action (Barbier, 1995). En ce sens, l'apprentissage « moderne » est fondé sur le fait qu'une expérience de nature organisationnelle peut être formatrice mais qu'elle ne suffit pas dans la mesure où des savoirs restent inaccessibles uniquement par l'expérience.

La dimension formative des situations organisationnelles est explicitement reconnue pourvu que celles-ci soient aménagées en ce sens. L'apprentissage est conçu, dans son principe, comme un dispositif visant à faire des situations organisationnelles le point d'ancrage des processus d'acquisition et de développement de compétences⁹⁴. Comme l'a montré Luttringer (1994) au travers de l'analyse de décisions de tribunaux en matière de droit à la formation et contrats en alternance, le tuteur est partiellement responsable de l'acquisition du savoir-faire, du savoir-être et de la cohérence entre la formation en centre et la formation en entreprise.

Fondé sur l'alternance, l'apprentissage correspond à une dualité de temps et de lieux. L'entreprise et le CFA sont conjointement « maître d'ouvrage » de la formation en vertu de ce que l'on pourrait qualifier d'un « *partage du pouvoir de former* » (Clénet et Gérard, 1994) ou plus généralement d'un partage de responsabilités en matière de formation de l'apprenti. Selon ce principe de responsabilités partagées, l'entreprise et le CFA sont co-acteurs de la formation.

C'est là un facteur discriminant qui distingue l'apprentissage des autres modes de formation initiale axés sur les stages ou sur de l'alternance sous statut scolaire : dans le stage en effet, c'est l'établissement de formation qui est maître d'ouvrage de la formation, l'entreprise n'intervenant qu'à la marge dans la formation comme terrain d'application alors qu'elle est co-responsable de la formation dans le cas de l'apprentissage.

A ce titre, **l'apprentissage est un partenariat d'acteurs à plusieurs niveaux : politique et institutionnel** (entre les parties prenantes de la création et de la régulation d'un CFA, en premier lieu le conseil régional, les branches professionnelles et les organismes gestionnaires de CFA), **organisationnel** entre une entreprise et un organisme de formation (CFA « avec » ou « hors mur »),

⁹⁴ Pour que les activités professionnelles puissent effectivement servir de point d'ancrage efficace à l'acquisition de compétences, l'employeur est tenu *légalement "d'assurer la formation pratique de l'apprenti. Il lui confie notamment des tâches ou des postes permettant d'exécuter des opérations ou des travaux conformes à une progression annuelle définie par accord entre le CFA et les représentants des entreprises qui inscrivent des apprentis dans celui-ci"* (art. L117-7). En outre, un maître d'apprentissage doit avoir *"pour mission de contribuer à l'acquisition par l'apprenti des compétences (...) en liaison avec le CFA"* (art. L 117-4).

opérationnel entre les acteurs parties prenantes de la relation avec (et autour) d'un apprenti (notamment tuteur et maître d'apprentissage)⁹⁵.

L'idée de partenariat, que l'on peut définir de façon minimale comme « *action commune négociée* » (Zay, 1994), suppose que chacun conserve ses objectifs propres tout en acceptant de contribuer à un objectif commun qui s'articule, selon Geay (1998), autour d'un « *triple projet formation-qualification-insertion d'un jeune* ». Objectif commun qui est lié, pour l'apprentissage du supérieur, à la construction des compétences des futurs cadres. La récente diffusion de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur pose ainsi la question des modes d'articulation et de convergence entre les acteurs en présence, ce qui renvoie directement à la construction d'une action coordonnée. Celle-ci doit être entendue comme une modalité de relation où les acteurs s'engagent parfois au delà de la seule rationalité stratégique.

Sur quels principes se fonde et s'élabore alors une forme de coopération qui engage les acteurs au delà du registre fonctionnel de la coordination ou du registre de l'équivalence immédiate propre à un échange marchand ? Comment un dispositif de formation en apprentissage comme **montage composite** se met-il en place entre des acteurs qui évoluent dans des logiques différentes ? Deux types de processus apparaissent importants dans cette perspective à considérer : un "**processus de mise en forme**" des relations entre l'école et l'entreprise de manière à construire une coordination de leur action ; un processus de **transaction symbolique** sur le plan du sens donné à l'action.

Au travers du "**processus de mise en forme**", sont considérés les multiples registres ou aspects à propos desquels des ajustements doivent s'opérer pour qu'une collaboration puisse s'initier : au niveau des temporalités (temps de l'alternance), des espaces (lieux de l'alternance), des règles (statut du jeune de part et d'autres, règlement d'ordre intérieur, ...), des dispositifs et des outils techniques de transmission ou d'évaluation pédagogique (définition du référentiel, des critères d'évaluation, du programme). Ces ajustements, pour s'opérer, supposent des « *investissements de forme* » au sens de Thévenot. Ceux-ci supposent un travail portant sur des règles instituées, des objets, des routines, des entités, plus généralement des « dispositifs » au sens des théoriciens de la traduction (Callon et Latour) qui supportent la mise en relation et la coordination des actions (référentiels, outils d'évaluation, dossier de candidatures, organisation de journées de rencontres en vue du recrutement, ...). Ils supposent l'émergence d'acteurs interface capables d'opérer des processus de traduction entre des acteurs se référant à des cités différentes : ces acteurs participent

⁹⁵ Ces niveaux de partenariat sont autonomes et ne s'emboîtent pas selon une logique que l'on peut qualifier de poupées russes.

d'un principe de sens commun qui fonde les actions des autres acteurs (deuxième processus).

Le "**processus de transaction symbolique**" (sur le plan du sens donné à l'action) se développe au travers de la dynamique de la coopération d'acteurs divers (apprenti, les acteurs de l'entreprise et du CFA, ...) qui sont dans des logiques moins conflictuelles que plurielles. Un dispositif de formation en apprentissage met en relation des acteurs construisant (dans leurs interactions) des compromis sur les principes de justification qui fondent leur action (Boltanski et Thévenot, 1989). La coopération, distincte ici de la coordination, suppose l'adhésion à des valeurs, à un principe de sens commun, à un compromis implicite qui permettent (sous couvert d'ambiguïté, de transparence partielle) une implication d'acteurs pourtant très distants sur un plan symbolique.

S'il y a co-responsabilité en matière de formation, le contrôle de la pédagogie relève néanmoins du CFA qui demeure ainsi l'architecte de la formation. C'est à lui que revient notamment la régulation du dispositif par l'organisation des rythmes de l'alternance (palette de possibilités allant d'une alternance intra-hebdomadaire à semestrielle), en mettant en place des supports de coordination chargés de réaliser l'interface école-entreprise (désignation de tuteurs-enseignants, cahier de suivi, réunion individuelle et collective avec les maîtres d'apprentissage, ...), en veillant au respect des contenus théoriques et pratiques dispensés, en établissant les modalités d'évaluation, ... Le CFA occupe donc une place charnière dans le premier processus présenté de mise en forme des relations avec l'entreprise.

Un dispositif supporté par un contrat de travail.

La présence en entreprise ne se déroule pas sous statut scolaire mais est **enserrée dans un canevas de règles et de contraintes juridiques spécifiques qui renvoient au droit du travail.**

Il s'agit d'un contrat de date à date qui n'engage pas ses contractants dans l'avenir mais à la différence d'un contrat de travail classique, la formation est la principale contrepartie du travail et non la rémunération qui est fixée par voie réglementaire (% du SMIC en fonction de l'âge de l'apprenti et de l'année d'exécution du contrat). L'entreprise est donc tenue théoriquement d'organiser le travail de façon à ce que celui-ci soit formateur (Pignarre, 1991).

Selon Voisin (1993), **l'existence du contrat d'apprentissage consacre la primauté de l'appartenance statutaire de l'apprenti à l'entreprise** : le titulaire du contrat serait d'abord un salarié qui se forme par l'exercice d'une activité de travail et, à titre complémentaire, par une formation instituée. Le contrat d'apprentissage engage ainsi les apprentis et les entreprises dans une situation juridique et sociale d'employeur/employé en même temps que dans une relation de formation.

Le statut de salarié de l'apprenti constitue un élément discriminant qui distingue l'apprentissage des autres modes de formation initiale comportant des stages en entreprise ou une alternance sous statut scolaire. **L'apprentissage met en œuvre en effet une véritable relation d'emploi** qui place l'apprenant, selon Decomps et Malglaive (1996), dans des situations « en vraie grandeur » où il va pouvoir exercer légitimement des responsabilités.

Ces deux auteurs insistent sur l'idée que l'apprentissage présente des attributs permettant de **promouvoir l'exercice de réelles responsabilités** car le contrat qui lui sert de support implique « *une responsabilité à exercer, un encadrement pour dégrossir les problèmes, éventuellement pour parer aux coups durs et aux situations inédites, une sanction de l'exercice de la responsabilité et très important un salaire* » (p. 63).

Par son statut de salarié, l'apprenti constitue un membre à part entière de l'entreprise et non une pièce surnuméraire aux responsabilités limitées comme pourrait l'être, selon eux, un stagiaire. L'apprenti est impliqué dans un rapport salarial et dans une logique de socialisation organisationnelle. En situation réelle dans l'entreprise, il y vit et partage les contraintes matérielles, techniques, commerciales et plus largement organisationnelles.

Comme l'explique par ailleurs Malglaive (1996), c'est en vertu de ce principe de responsabilité que les apprentis ingénieurs et cadres s'engagent en formation pratique à mener à bien ce qu'on leur demande de faire (puis plus tard ce qu'ils proposeront de faire selon l'idée de progressivité) et s'en portent garant devant les autres (l'équipe, l'entreprise, les clients) qui attendent d'eux un résultat et peuvent leur demander des comptes. Au delà de la dynamique de socialisation dont est porteur cet exercice de responsabilités, Malglaive insiste sur l'idée qu'il correspond à une « morale professionnelle » vecteur d'une excentration de soi⁹⁶ nécessaire à

⁹⁶ Le psychologue Piaget voit dans cette ex-centricité une condition du développement de l'intelligence dont l'action est pour lui le moteur ce développement connaît un essor définitif avec la fin du stade de l'intelligence sensori-moteur et de l'action ego-centrée.

l'action dès lors qu'elle vise un but destiné à autrui et non pas seulement à la satisfaction de soi.

Comme le note l'auteur, « *c'est là que réside la rupture fondamentale entre vie scolaire et vie active. L'école (...) est en effet exclusivement centrée sur la construction de soi. On y est plus sous la responsabilité d'autrui que responsable à l'égard d'autrui* » (p. 95).

Si l'on suit ces deux auteurs, le contrat d'apprentissage renforcerait le sens des responsabilités : d'une part, en jouant sur l'intensité de « *l'engagement [de l'apprenti] dans l'interdépendance avec autrui* », en favorisant « *la découverte d'une signification transpersonnelle de l'action, avec des manifestations dans le rapport à l'autre, aux groupes et aux organisations* » (définition de la responsabilité selon Louart, 1990, p.17) ; et d'autre part, en prévoyant une prise de responsabilité, dans des situations « authentiques », qui soit à la fois contrôlée, progressive et accompagnée.

Ainsi, les auteurs en appellent au développement d'une « *université professionnelle* », université calquée sur le modèle de l'apprentissage en ayant pour principe organisateur l'exercice de la responsabilité par l'étudiant. Regardé comme un futur praticien, ce dernier doit avoir accès non seulement à des connaissances théoriques, technologiques et méthodologiques mais aussi à des savoirs pratiques. Il doit également pouvoir expérimenter les comportements adaptés dans des situations réelles. Or, ces savoirs et comportements obéissent à une logique organisationnelle et non à une logique de programme. Leur acquisition suppose un « engagement » dans l'action par l'exercice de responsabilités.

Sans remettre en cause l'intérêt de donner des responsabilités à des jeunes en phase de professionnalisation, Pelpel (1989) souligne cependant les paradoxes auxquels peuvent conduire la démarche d'apprendre en situation de responsabilité. Toute responsabilité suppose, comme il l'explique, un risque pour celui qui agit comme pour l'objet de son action. Si cette prise de risque est en elle-même formatrice, notamment par l'apprentissage de sa gestion et par l'expérimentation de ses effets, elle comporte aussi un dilemme.

« *Dans une situation qu'il maîtrise mal, celui qui apprend se trouve devant un dilemme : ou bien il minimise les risques, pour lui comme pour les autres, de ses possibles erreurs, et s'auto-censure en se réfugiant sous la protection des aînés, en renonçant aux initiatives. Dans ce cas, il se conforme plus qu'il ne se forme [il renonce à prendre le risque de la responsabilité]. Ou bien il se jette à l'eau, mais,*

compte tenu de son inexpérience, il augmente le risque d'erreurs, avec toutes les conséquences qu'elles peuvent entraîner. Dans ce cas, assumer la responsabilité d'une situation ressemble à l'irresponsabilité [il endosse la responsabilité sans avoir les moyens] » (p. 47). D'où l'intérêt d'une progression dans l'accès à la responsabilité.

Le statut de salarié confère une autre particularité forte à l'apprentissage, à savoir qu'il ne peut pas être seulement considéré sous l'angle pédagogique. **Il est travaillé par une double logique de formation et d'emploi.**

L'apprentissage ne se réduit pas à la simple production d'une certification. Comme le rappelle Campinos-Dubernet (1996), une double finalité lui est en effet assignée : c'est à la fois un dispositif d'acquisition de compétences et un mode de mobilisation professionnelle des jeunes. A ce titre, il doit être appréhendé comme un procès de formation et comme un levier d'insertion professionnelle.

Comme procès de formation dans le supérieur, l'apprentissage joue sur la complémentarité entre les deux instances de production de la certification, le centre de formation et l'entreprise, pour construire des compétences et des identités managériales. Poser autrement, cette complémentarité renvoie aux rapports entre la théorie et la pratique, entre corps de savoirs scientifiques formalisés (dont serait détenteur et transmetteur le CFA) et expérience professionnelle acquise en situation de travail (que favoriserait l'entreprise). L'apprentissage est dans cette perspective abordé sous l'angle d'un projet de nature pédagogique combinant des exigences en termes de savoirs formalisés et celles en termes comportementaux (capacité d'adaptation, sens de l'initiative, ...) que réclament l'exercice d'une activité d'encadrement ou managériale.

Comme mode d'approche et d'intégration organisationnel, repose aussi sur le principe d'une inscription organisationnelle longue et statutaire qui le distingue du stage qui n'est qu'un séjour (Pelpel, 1989). Ce faisant, il confère à l'entreprise une position originale : celle-ci est productrice et certificatrice de compétences et d'identités managériales mais elle est aussi consommatrice de compétences en construction durant le contrat et utilisatrice de certification en cas d'embauche ultérieure au contrat d'apprentissage. Durant le contrat d'apprentissage, elle place l'apprenti en situation de travail en vue de l'élaboration d'un résultat, mise en situation qui en retour mobilise des capacités et de composantes identitaires et aide à construire des compétences managériales (Barbier, Berton, Boru, 1996).

A l'issue du contrat, l'entreprise contribue à la validation du diplôme : l'institution de formation ne maîtrise en effet pas seule l'évaluation du diplôme.

L'entreprise lui est le plus souvent directement associée selon un schéma négocié initialement entre les deux instances (cela peut aller d'un droit de veto à l'attribution de coefficients dans des matières spécifiques). L'entreprise produit donc de la certification et participe à la validation du titre. Geay (1998) parle à cet égard de « parité d'estime » entre l'entreprise et le centre de formation en la matière.

Tel qu'il vient d'être décrit, le dispositif en apprentissage débouche sur des titres « d'égale honorabilité » avec les diplômes préparés par voie classique. L'apprentissage prépare à des diplômes relevant de la formation initiale. A ce titre, les curriculums servant de base à la formation doivent être conformes avec les programmes définis par l'Education nationale débouche.

3.3. Un dispositif en débat

Tel que nous venons de le dépeindre en dégagant ses traits principaux, l'apprentissage a fait l'objet de discussions nourries à l'occasion de son extension récente dans l'enseignement supérieur. Les termes du débat, et les enjeux auxquels ils renvoient, s'avèrent parfois difficiles à démêler tant il s'avère, en la matière, que les arguments se mêlent aux intérêts des acteurs. Nous en pointerons principalement trois qui nous apparaissent les plus récurrents : les enjeux pédagogiques, les enjeux financiers (que l'on peut coupler à des enjeux stratégiques) et des enjeux institutionnels (renvoyant ici à l'institution scolaire).

Les termes du débat se situent d'abord **sur un plan pédagogique**. Ils renvoient à la nature du processus de « l'apprendre » tel qu'il est mis en jeu dans l'acquisition des compétences managériales. Si personne ne conteste véritablement la nécessité d'un enseignement davantage en prise avec la réalité du terrain par le biais d'immersion en entreprise, la question est de savoir quel dosage adopter entre théorie et pratique. Plus encore, les termes du débat portent également ici sur les modalités pédagogiques à mettre en œuvre. Si l'apprentissage se rapproche en effet des formations scolaire traditionnelles au regard de leur contenu et de la certification finale, il s'en écarte cependant par les modalités pédagogiques à mettre en œuvre.

Geay (1998) plaide par exemple pour la mise en place d'une didactique propre de l'alternance selon des stratégies globales de formation. Il ne suffit pas selon lui de mettre en place une situation d'alternance pour qu'elle devienne formatrice. A la suite des travaux de Piaget, il insiste sur l'idée que « *l'alternance doit faire tourner la boucle « réussir-comprendre » dans les deux sens [inductif-déductif]* » Il y a une cohérence à construire entre les pôles de l'alternance. Pour Chaix (1993), c'est une

pédagogie du projet qu'il s'agit de mettre en œuvre. Dans l'alternance, est reconnu selon elle au « terrain » une singularité et une complexité qui s'oppose à une conception du terrain comme lieu d'application d'une théorie venue du centre de formation (ou comme « champ de manoeuvre » pour un étudiant stagiaire), ou encore comme espace de recueil d'informations mises en forme en centre. Selon elle, il y a nécessité de poser l'alternance dans la mise en œuvre d'un projet de formation et d'une anticipation sur les réalités professionnelles (pour optimiser la confrontation à l'action).

Selon Decomps et Malglaive (1996, p. 64-65), les méthodes pédagogiques balbutient. Car si le système d'enseignement supérieur a appris à accueillir des publics de formation continue, en révélant l'expérience professionnelle de ceux-ci pour la transformer en savoir transposable à de nouvelles expériences, la situation est plus délicate à l'égard d'un public d'étudiant apprenti. L'une des questions centrales est la suivante : comment révéler le savoir pratique acquis par l'apprenti et s'en servir pour mobiliser les connaissances théoriques, méthodologiques et technologiques ? Il s'agit, selon eux, d'opérer un changement de perspective par renoncement aux attitudes essentiellement déductives.

Les termes du débat se situent **sur un plan financier**. Ils s'expriment clairement à l'occasion des choix opérés par les conseils régionaux des publics cibles de l'apprentissage. Les moyens n'étant pas en la matière extensible, certains conseils régionaux soulignent que le développement de l'apprentissage dans le supérieur n'est pas une priorité. Les enjeux financiers renvoient également à la nécessité pour les institutions de formation du supérieur de rechercher de nouveaux financements pour assurer leur développement. Bruno Dufour (1994), directeur de l'Ecole de Management de Lyon (ex ESC Lyon), observe que les écoles sont confrontées à un durcissement de la concurrence entre les établissements, rendant les subventions de plus en plus difficiles à obtenir, faisant de la taxe d'apprentissage l'objet d'une âpre lutte alors sa masse globale n'augmente pas.

Les enjeux sont à cet égard aussi d'ordre stratégique, l'apprentissage permettant à la fois d'élargir leurs offres sur un marché de la formation en profond bouleversement tout en renforçant les liens avec leur environnement (et notamment les entreprises). Il s'agit également de s'adapter à des évolutions de leur environnement. Dufour constate à ce propos que la demande de formation (continue et initiale) s'oriente davantage vers des contenus comportementaux et culturels tandis que les unités de temps, de lieux et d'action qui prévalaient en matière de formation (isolement par rapport au lieu de travail, séquence ne traitant que d'un sujet, ...) doivent être réinterprétées. Ce mouvement d'ensemble pousse à une

professionnalisation des services de l'institution, notamment par le biais du recours à l'apprentissage, au risque, ajoute-t-il, de heurter les habitudes de leur corps enseignant.

Les termes du débat se situent **sur un plan institutionnel** et renvoient à la fois à la nature et à la fonction d'un établissement de formation. Debié et Bouyeure (1994) adoptent une position critique à l'égard de ce qu'ils appellent « *le postulat qui guide le discours ambiant sur une professionnalisation de la formation et son alignement sur les pratiques de l'apprentissage* ». Selon ce postulat, « *les écoles de commerce sont des centres de formation, instruments substituables d'une fonction qu'il devrait au moins partiellement déléguer à d'autres instances (comme l'entreprise) si celles-ci se montraient plus aptes à la remplir* » (p. 59). Ces auteurs, professeurs à l'école des Hautes Etudes Commerciales (HEC), dénoncent surtout les risques de confusion des rôles de l'institution scolaire avec un prestataire de service.

CHAPITRE 3

L'APPRENTISSAGE, UN DISPOSITIF D'EVALUATION ET DE CONSTRUCTION DE COMPETENCES

I - VERS DE NOUVELLES PROFESSIONNALITES DU CADRE : L'APPRENTISSAGE DANS LE SUPERIEUR EN QUESTIONS

- 1.1. Des difficultés d'insertion professionnelle à la mise en question de l'efficacité du modèle scolaire traditionnel
- 1.2. Nouvelles professionnalités du cadre et recherche de modèles alternatifs pour construire des compétences managériales
- 1.3. D'une légitimation de l'entreprise comme instance de formation et de socialisation des jeunes à la recherche de nouvelles zones de régulation entre l'école et l'entreprise

II - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES

- 2.1. Enrôlement et socialisation de l'apprenti.
- 2.2. Les modalités du processus d'apprentissage organisationnel.
- 2.3. La compétence en perspectives (construire quoi ?)

III - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS D'EVALUATION DES COMPETENCES

- 3.1. L'identification des qualités d'un jeune
- 3.2. Modes d'appariement et expérimentation de la qualité de la relation d'emploi
- 3.3. Les conventions de qualité dans l'analyse de l'insertion organisationnelle

« Celui qui a le sens de la Qualité, qui sait réparer les motocyclettes, ne risque guère de manquer d'amis, et ses amis ne le considéreront pas comme un objet. Le sens de la Qualité est incompatible avec l'objectivité. S'il est contraint à se livrer à une tâche ennuyeuse - et toutes les occupations deviennent, à un moment ou à un autre ennuyeuse - il s'exercera à y rechercher les voies de la Qualité, par son amusement personnel ; il s'engagera sur ces voies secrètes. Tout travail peut ainsi se transformer en Art, et celui qui s'y emploie revêt aux yeux de ceux qui l'entourent une personnalité plus riche et plus attirante. Il cesse d'être un objet. Changer de point de vue sur son propre travail, c'est se changer soit même. Et c'est changer les autres ; la Qualité se diffuse par vagues successives. L'ouvrage chargé de Qualité suscite le regard de l'autre, alors même qu'on craignait qu'il ne passe inaperçu. Qui le voit se sent devenir meilleur, et communique à son tour cette enrichissement à ses compagnons. Tel est la force de la Qualité. Voilà, à mon sens, le moyen de changer le monde. Que des individus fassent le choix de la qualité. C'est la seule issue...

*Il est tant de songer à faire rejaillir cette ressource fondamentale :
la valeur individuelle ».*

ROBERT M. PIRSIG, *Traité du zen et de l'entretien des motocyclettes*,
Editions du Seuil, Coll. Points, 1978, p. 389

CHAPITRE 3

L'APPRENTISSAGE, UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION ET DE CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES

Dans le chapitre précédent, nous avons retracé l'évolution historique de l'apprentissage pour en comprendre les transformations majeures. Modalité organisationnelle majeure des corporations du Moyen Âge et de l'Ancien Régime (et donc au cœur de la reproduction des catégories socioprofessionnelles), moyen essentiel de la transmission des savoir-faire des compagnons, l'apprentissage s'est peu à peu transformé pour finalement être intégré au monde scolaire. Toutefois, dans cette perspective, il a été progressivement subordonné aux enjeux de l'institution de l'éducation nationale pour ne représenter qu'un instrument pédagogique de prise en charge d'élèves en difficultés scolaires et/ou réservé à des niveaux de formation V et V bis.

Au cours de son évolution, l'apprentissage est donc longtemps resté cantonné à ce que nous avons appelé des "espaces traditionnels". Au cours des années quatre-vingt, les politiques en matière d'emploi et de formation (particulièrement à destination d'un public de primo-demandeurs) conduisent à un décloisonnement de son utilisation. Cette ouverture à de nouveaux secteurs d'activité et à des niveaux de formation plus élevés ont impulsé un processus de renouvellement, entre une modernité qui s'affirme et une tradition qui résiste.

Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur rend compte de ce processus en même temps qu'il l'alimente (en assurant une plus grande "crédibilité" à ce dispositif). C'est sur cet aspect que nous avons centré notre propos à la fin du chapitre deux. Dans un contexte d'emploi dominé par des difficultés d'insertion professionnelle pour les jeunes, l'apprentissage semble constituer une

solution à la recherche de nouveaux modes d'accès à l'emploi dans un souci d'aménagement de la transition professionnelle. Il s'agirait en quelque sorte d'un processus d'insertion organisationnelle au travers duquel se construisent et s'évaluent les compétences d'un jeune demandeur d'emploi.

C'est précisément ce que nous proposons de traiter dans ce chapitre. Il s'agit effectivement d'apporter une réflexion conceptuelle sur les différentes notions qui participent à l'approche de notre objet de recherche.

Dans un premier développement, il s'agit d'interroger le développement de l'apprentissage dans le supérieur. Il s'agit de repérer et préciser en quoi ce mode de formation particulier permet de répondre différemment à des enjeux d'insertion professionnelle des jeunes "futurs cadres" et comment il permet la construction de compétences "managériales".

Cette notion de compétences nécessite un effort de clarification que nous opérons dans un second développement. Il nous importe ici, non pas d'arbitrer entre les différentes définitions, mais davantage de rendre compte des différentes approches du concept.

Ceci nous conduit, dans un troisième développement, à délimiter précisément notre objet de recherche. En effet, le problème n'est pas tant d'identifier les différentes compétences fondamentales qui amènent les recruteurs à confirmer le jeune apprenti dans son emploi, mais davantage de comprendre comment se produisent les évaluations de ces compétences au cours du processus d'insertion organisationnelle (l'apprentissage).

I - VERS DE NOUVELLES PROFESSIONNALITES DU CADRE : L'APPRENTISSAGE DANS LE SUPERIEUR EN QUESTIONS

Le développement de l'apprentissage prend racine dans un contexte dominé par les difficultés persistantes d'insertion professionnelle des jeunes. Réalité tenace depuis une vingtaine d'années, celles-ci interrogent la capacité du système éducatif à doter les jeunes des compétences que réclament les entreprises en même temps qu'elles appellent les entreprises à intervenir plus fortement dans la formation et la socialisation des jeunes (1.). A ce titre, ces difficultés tendent à accréditer l'idée d'un « *nécessaire rapprochement [de l'école] avec les entreprises* » (OCDE, 1993). La réhabilitation en cours de l'apprentissage et sa diffusion dans les formations du supérieur constitueraient alors l'une des expressions les plus significatives d'un « *travail social d'articulation plus étroite entre éducation et travail* » selon l'expression de Doray et Maroy (1995). C'est en ce sens qu'émergent de nouveaux modèles de formation susceptibles de répondre aux exigences de nouvelles professionnalités des cadres liées elles-mêmes à l'émergence de nouveaux modèles productifs (2.).

Les enjeux mis ici en perspective sont ainsi de deux ordres : le premier enjeu renvoie à la recherche de nouvelles zones de régulation entre le système éducatif et le système productif ; le second à la recherche de nouveaux modèles pour construire des compétences et des identités managériales. L'approche adoptée s'inspire de l'analyse sociétale (Maurice, Sellier et Sylvestre, 1982), c'est-à-dire qu'elle est guidée par le postulat de la construction des acteurs dans leur rapport à la société et par la prise en compte des modes d'articulation entre rapport éducatif, rapport productif et rapport organisationnel (3.).

1.1. Des difficultés d'insertion professionnelle à la mise en question de l'efficacité du modèle scolaire traditionnel

La valorisation de l'apprentissage et plus généralement de l'alternance depuis une dizaine d'années s'alimente d'un constat en apparence simple : les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, appréciées notamment au regard du taux de chômage, sont sensiblement plus importantes en France qu'elles ne le sont dans d'autres pays européens, en particulier en Allemagne. La situation nettement moins favorable de l'emploi des jeunes est rapprochée de l'insuffisance ou plus exactement de l'inadaptation des compétences professionnelles dans un contexte structurel de

hausse de la qualification et de transformation rapide de l'organisation du travail et des technologies.

Un mouvement de critiques converge alors vers une remise en cause du modèle scolaire classique qui ne serait pas capable de produire les compétences que requièrent les évolutions organisationnelles. Selon ces critiques, **les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes seraient directement liées aux limites d'un système éducatif accusé de ne pas préparer suffisamment les jeunes aux besoins des entreprises.**

C'est la « *thèse du retard croissant de l'école par rapport à l'évolution des emplois* » pour reprendre les propos de Monaco qui montre qu'elle est au fondement de l'intérêt accordé aux formations en alternance (1993, p. 27). Cette thèse postule l'existence d'une inadéquation des formations aux emplois résultant de l'incapacité du système éducatif, victime du poids de ses inerties, à s'adapter rapidement à l'environnement de l'entreprise et aux mutations organisationnelles et technologiques. Elle postule également que cette inadéquation va en s'amplifiant en raison de la coupure existant entre ces deux mondes qui fonctionnent de manière étanche selon une logique distincte et opposée.

De nombreux phénomènes sont invoqués pour illustrer cette coupure, tels que : l'importance relative du chômage des jeunes associé de manière paradoxale à des difficultés de recrutements de certains employeurs ; l'existence d'un nombre important de spécialités de formation considérées comme obsolètes car ayant peu d'applications directes dans les organisations ; les griefs renouvelés des employeurs à l'égard des débutants soulignant une qualité de la formation moins bonne qu'autrefois (et des diplômés qui perdraient de leur valeur en raison d'une baisse des exigences scolaires).

L'Ecole se voit reprocher son côté élitiste et généraliste qui, tout à la fois, la maintient éloignée des réalités économiques, et l'amène à dispenser un savoir « mort », des connaissances froides sans intérêt et peu susceptibles d'application concrète (Godet, 1993 /1994)⁹⁷. L'absence de pratique ou la faible place accordée aux expériences ne permet pas aux étudiants d'accéder aux théories et aux concepts

⁹⁷ Michel Godet est l'un de ceux qui dénonce avec le plus de force ce qu'il considère être les limites et les dérives du diplôme. Il compare les diplômés à de simples certificats d'employabilité (de simples assignats pour reprendre son expression), parle de maladie du diplôme et d'effets pervers du système éducatif qui pousseraient les jeunes à poursuivre leurs études sans lien direct avec un métier et les besoins du marché. Mettant en garde contre la fuite en avant dans les diplômes et partant du constat que les employeurs se plaignent de ne trouver chez les diplômés que du savoir sans compétence, il invite à repenser la formation des jeunes dans le sens de plus de pratiques et de professionnalisme. On retrouve des positions proches dans les discours patronaux (Cf les propos de D. de Calan, Secrétaire général de l'UIMM)

car ceux-ci feraient insuffisamment sens (Bounine et Dalle, 1992). Le modèle déductif du tout-enseignement rendrait de plus délicat la formation de publics aux goûts et formes d'intelligences différentes des profils habituellement exigés et fonctionnerait sur un mode « d'exclusion sélective » à l'égard des jeunes en échec scolaire (Schwartz, 1981).

Malglaive observe, à ce propos, que l'intérêt porté aux formations en alternance correspond à une période de crise des emplois, « elle-même articulée à un questionnement sur la performance du système scolaire. La formation en alternance viendrait donc répondre, entre autres, en terme de plus-value éducative, à un dysfonctionnement du système scolaire vis-à-vis des attentes de l'environnement économique et social » (1992, p. 270).

Nous pouvons plus particulièrement centrer l'analyse sur les évolutions des attentes à l'égard des compétences de l'encadrement et leurs conséquences sur l'appareil de formation initiale dans l'enseignement supérieur. En effet, au travers de la question de l'articulation entre la formation et les attentes de l'environnement socio-économique se pose **la légitimité de l'organisation pédagogique traditionnelle principalement axée sur l'apprentissage de savoirs formels.**

De nombreux débats relativisent la portée de l'enseignement traditionnel dans la mesure où celui-ci ne préparerait pas efficacement à un contexte de travail. Dans une logique découlant directement d'une démarche taylorienne, cet enseignement procéderait d'une manière cloisonnée.

D'une part, il s'agit de décomposer chaque qualification en ses éléments les plus élémentaires puis de transmettre chacun de ces éléments séparément. En postulant que s'ils sont tous enseignés, ils peuvent être rassemblés par l'apprenant et que la qualification globale est ainsi apprise. D'autre part, il convient d'enseigner les compétences ou les qualifications individuelles hors contexte en postulant que chacune sera utilisée de façon pertinente dans son « contexte » (c'est alors à l'apprenant d'adapter ses connaissances en fonction du contexte).

Cette démarche conduit à une décomposition en bloc des connaissances par disciplines. Toutefois, de nombreux travaux se prévalant d'une approche socio-cognitive remettent en cause cette manière de procéder. Les tenants de « l'apprentissage⁹⁸ contextualisé » (*situated cognition*) insistent par exemple sur l'idée que toute situation organisationnelle ne peut se réduire à un découpage formel

⁹⁸ Non au sens de dispositif en alternance mais au sens classique d'acquisition de connaissances.

en disciplines : une situation s'avère en effet toujours plus complexe et nécessite l'activation de multi-compétences dans un contexte donné. Des chercheurs rattachés surtout à l'*Institute for Research on Learning* situé à Palo Alto soutiennent que tout savoir est construit socialement dans une communauté de pratiques et que l'on ne peut séparer l'acquisition de connaissances de son contexte culturel et social (Brown et Duguid, 1991). Ils reprochent à l'enseignement traditionnel de proposer une culture scolaire par essence incomplète, voire inadaptée au monde réel car celui-ci ferait comme si la connaissance existait en soi indépendamment de tout contexte socioculturel.

La notion de contexte social et culturel renvoie aux caractéristiques du milieu dans lequel sera utilisée la connaissance. Apprendre à recenser des besoins en mécanique automobile (au lycée professionnel) et régler les problèmes d'un client qui arrive dans un garage pour l'entretien de sa voiture sont deux choses différentes. La différence entre les deux cas provient de l'insertion concrète de la connaissance, c'est-à-dire de l'immersion au quotidien dans un contexte qui modifie considérablement l'emploi des connaissances acquises à l'école.

La culture scolaire comprend presque toujours des problèmes bien définis alors que la culture quotidienne présente des problèmes mal définis ou partiellement expliqués. Ainsi, dans l'exemple venant d'être cité de l'enseignement de la mécanique, notre mécanicien devra aussi tenter de comprendre ce que lui dit le client (« mon auto fait des bruits bizarres »), ce qui n'est pas transmis par une école ordonnée autour de disciplines et non de champs de pratiques.

Malglaive et Weber (1983) rapportent l'exemple de stagiaires en carrosserie automobile qui étaient capables d'organiser et de réaliser des opérations successives pour remplacer un panneau de porte en atelier. Toutefois, ces derniers se révélaient incapables de réaliser la même opération en entreprise une fois embauchés. Cela s'expliquerait par le fait que les situations reproduites à l'école s'avèrent moins riches que les situations réelles. Comme ils l'expliquent dans un article précédent : « *la connaissance de la situation pratique fait intervenir non seulement les compétences dont doit disposer le sujet agissant mais aussi les interactions avec l'objet sur lequel il agit et les partenaires qui y participent* » (Malglaive et Weber, 1982, p. 20). Il s'agit d'un monde complexe où les contraintes sont multiples. De sorte qu'il faille, pour le jeune opérateur, restructurer ses connaissances théoriques en fonction de paramètres dont il ne soupçonnait peut-être même pas l'existence : prix, délais, possibilités d'approvisionnement, exigence de la clientèle (interne comme externe), disponibilité des personnels, ...

Ainsi, retrouve-t-on les critiques souvent adressées aux grandes institutions de formation en management accusées de dispenser un enseignement trop théorique, éloigné par sa formalisation et par son découpage disciplinaire des pratiques professionnelles⁹⁹. Campées sur des contenus formels décrivant des disciplines académiques (tels que le marketing, le droit des affaires, ...), elles seraient insuffisamment centrées sur des contenus pratiques et l'enrichissement de grandes catégories d'actions managériales (par exemple prévoir, décider, coordonner, commander, évaluer, contrôler). Privilégiant les cours magistraux et les études de cas, elles porteraient essentiellement sur les connaissances objectives et les savoirs méthodologiques alors que les compétences managériales relèvent de contenus et d'apprentissages d'ordres différents (Glady et Vignon, 1996).

Seraient notamment négligés le savoir local relatif aux personnes, les processus concernés par les activités managériales (par exemple les théories implicites qui servent de soubassement aux actions ou les contraintes de temps qui appellent une connaissance parfois approximative au lieu d'une méditation patiente du travail scientifique) ainsi que la connaissance de soi relative à ses propres histoires personnelles, attitudes et motifs¹⁰⁰. La difficulté de transférer des concepts et des principes, les plus souvent mécanistes et issus de recherche positiviste, à la complexité des situations rencontrées dans une pratique effective questionne enfin la pertinence des modalités de formation (Perrenoud et al., 1999).

Dans le cadre de l'apprentissage contextualisé, il faut au contraire intégrer le contexte dans l'apprentissage, un contexte qui soit réaliste pour qu'il y ait préparation efficace au monde du travail. On s'appuie alors sur des activités authentiques et l'on présente aux étudiants des situations essentiellement réelles où ils sont en interaction dynamique et sociale avec l'environnement. L'idée est de faire en sorte que les étudiants puissent constamment développer la « culture » des pratiques de la profession visée, qu'ils puissent apprendre de façon graduelle à agir dans des situations uniques, floues et complexes. Les apprentissages dont il est alors

⁹⁹ Ces critiques et questionnements ont été amorcés à l'origine dans les business schools américaines. Voir, entre autres, le numéro thématique de la revue *Harvard Business Review* (1992) consacré à la question et les écrits de Mintzberg (1996), Drucker (1992, 1996) ou, en France, Paquet et Gélienier (1991).

¹⁰⁰ Les mêmes griefs sont adressés à l'encontre des formations d'ingénieurs. Tardiff (1996) rapporte les conclusions de différentes études nord américaines sur la perception des jeunes ingénieurs par des chefs d'entreprise : ne possèdent pas de critères d'évaluation pour ce qui est de la qualité des produits, n'ont aucune connaissance de la valeur de l'ingénierie, ont une conception réductrice de l'ensemble des processus d'ingénierie, ont peu de compétences pour ce qui est du design, de la créativité, de la communication et du travail en équipe, veulent agir comme des analystes plutôt que comme des concepteurs/réalisateurs, sont à la recherche de solutions compliquées relevant de la haute technologie.

question dépassent largement l'acquisition de connaissances déclaratives et de connaissances morcelées. Dès le début d'une formation professionnelle, les étudiants doivent développer des modèles d'actions spécifiques à leur profession. L'accent est mis sur la variété et l'authenticité des situations qui permettent l'acquisition de modèles mentaux qui gèrent l'action et englobent les connaissances nécessaires à une action professionnelle « réfléchie », ce que Malglaive (1996) qualifie « d'intelligence avisée » (Cf encadré suivant).

Le modèle de l'apprenti cognitif selon Brown, Collins et Duguid (1989)

Brown et al. (1989) développent le modèle de l'apprenti cognitif (*cognitive apprenticeship*). Tout comme l'individu qui apprend un art (la peinture ou la gravure), un étudiant doit être un apprenti cognitif qui apprend un métier et son professeur représente un guide ou un tuteur. Quatre aspects de la situation de l'apprenti sont repris. Ils permettent à la fois de saisir certains traits propres à l'apprenti et montrent que l'apprentissage peut venir féconder le modèle de l'enseignement classique dans l'enseignement supérieur.

Il apprend dans **des situations réelles qui sont celles de la vie quotidienne** ; ses connaissances sont donc insérées et contextualisées. C'est par le biais de ces situations authentiques¹⁰¹ que les étudiants acquièrent les outils cognitifs, qu'il s'agisse du savoir déclaratif, conditionnel ou procédural selon la distinction de Malglaive (1990).

Il apprend **avec d'autres et partage ses connaissances, ses problèmes et ses découvertes dans une démarche collective**. L'insertion dans un groupe permet à l'apprenti de jouer différents rôles. Il aura une meilleure compréhension de ce qui l'attend plus tard lors de son insertion dans des équipes de travail. Cette socialisation est importante car elle permet de passer d'un « micromonde personnel » à un univers plus complexe et élargi.

Il apprend sous la conduite d'un maître, un « **instructeur cognitif** », qui doit rendre explicites les connaissances préalables de l'étudiant, l'aide dans ses tentatives de compréhension, crée des situations d'apprentissage et encourage dans la poursuite du travail avec une certaine autonomie¹⁰².

¹⁰¹ Brown et al. insistent sur le fait que les premières situations auxquelles seront soumis les étudiants doivent être complexes, avec une planification de séquences de situation caractérisées par une complexité croissante et une grande variété. Cette variété est garante du transfert des compétences dans la mesure où elle permet aux étudiants de recontextualiser leurs compétences. Elle assure également que les étudiants développent de la flexibilité dans l'usage de leurs compétences compte tenu de la nécessité pour eux de porter un regard pluriel plutôt que singulier sur les conditions d'application de leurs compétences ;

¹⁰² Pour ce faire, le maître/professeur dispose de plusieurs stratégies d'enseignement dont :

Il apprend à **surmonter les obstacles** dans des situations difficiles, mal définies où il s'agit de composer avec des erreurs, des pertes de temps, des stratégies inefficaces...

Dans une approche davantage anthropologique, Lave (1991) et Lave & Wegner (1991) ne disent pas autre chose lorsqu'ils soulignent que l'acquisition de compétences découle d'une « **participation périphérique légitime** » (*legitimate peripheral participation*)¹⁰³ à des situations organisationnelles.

L'apprentissage signifiant est un processus qui prend place dans un cadre de **participation sociale**. Les compétences et les connaissances, comme la pensée, se développent dans le cours d'interactions sociales. Il y a là, pour ces auteurs, une **forme de négociation des compétences et des connaissances au cours des interactions** et cette négociation agit non seulement sur les compétences et sur les connaissances développées mais également sur le **degré de flexibilité et de certitude qui leur est attribué**.

Les étudiants doivent être en interaction avec des personnes expertes dans la profession dans laquelle ils sont engagés et avoir l'occasion non seulement d'observer ces experts en action mais aussi **de véritablement participer à des projets professionnels avec eux** (participation légitime). L'observation de personnes expertes permet aux étudiants d'intégrer des modalités de réflexion de leurs actions professionnelles.

-
- le recours au modèle, lorsque les étudiants se retrouvent dans un contexte d'observation où une personne experte exécute devant eux une tâche professionnelle selon un protocole de pensée à voix haute ;
 - l'entraînement (*coaching*), lorsqu'ils doivent réaliser une tâche complexe et reçoivent l'assistance du professeur qui agit comme médiateur entre la connaissance et l'étudiant ;
 - l'échafaudage (*scaffolding*) qui consiste à faire réaliser une tâche complexe ; le support qui est proposé varie selon leur degré de maîtrise des compétences (le professeur peut assumer lui-même une partie de la tâche compte tenu des compétences des étudiants) ;
 - l'articulation (*articulation*) visant à diriger l'attention des étudiants sur les compétences et les connaissances qu'ils ont développés ainsi que sur leurs stratégies d'acquisition de ces compétences et de ces connaissances ;
 - la réflexion (*réflexion*) incitant les étudiants à comparer leur processus de résolution de problèmes avec celui d'une personne experte et avec celui d'autres étudiants (développement de la réflexion dans l'action) ;
 - l'exploration (*exploration*) amenant les étudiants à proposer plusieurs hypothèses de solution pour un même problème et il les incite également à générer des problèmes et à les résoudre.

¹⁰³ Cette notion de participation périphérique légitime rappelle la situation du jeune sous contrat d'apprentissage : sa participation est légitime comme le lui confère notamment son contrat qui en fait un membre à part entière de l'organisation (Cf chapitre 2) ; elle est périphérique car graduelle et assistée comme le prévoit notamment la loi.

Au fur et à mesure que l'apprenti augmente ses compétences, sa participation est de plus en plus grande. La participation de l'apprenti est réelle mais ses responsabilités évoluent selon l'évolution même de ses compétences. En cela, la **participation est graduée selon le degré de maîtrise des compétences développées** (participation périphérique). A ce titre, un lien peut être fait avec le concept de zone proximale de développement de Vygostky (1985). Cette zone est déterminée par l'analyse des problèmes qu'un étudiant peut résoudre sans aide et ceux qu'il ne peut résoudre qu'avec l'assistance d'une personne experte ou en collaboration avec des pairs. L'espace entre ces deux situations constitue la zone proximale de développement sur laquelle il faut agir en formation.

Lave et Wenger (1991) insistent sur le fait que l'apprentissage touche toute la personne et que l'on ne saurait en conséquence occulter les relations entre les changements identitaires et l'apprentissage. Les compétences que la personne développe contribuent à ce qu'elle puisse assumer des fonctions et des rôles nouveaux dans la société, ces nouveaux pouvoirs affectant son identité. Ces travaux proposent en somme de prendre plus souvent appui sur la richesse du contexte d'action vers lequel se destinent les étudiants. Ils promeuvent l'idée d'un savoir en situation qui est plutôt en marge de la conception traditionnelle du savoir, conception issue de la psychologie cognitive, qui valorise un savoir décontextualisé, général et abstrait, libre de toute attache à un contexte particulier.

Une telle vision ne saurait être confondue avec un rejet du modèle de l'enseignement formel. Si elle contribue à une réévaluation de l'apprentissage en situation de travail, en tant que processus socio-cognitif aussi subtil et exigeant que l'apprentissage en milieu scolaire (bien que fort différent) (Schön, 1983¹⁰⁴), elle ne conclut par pour autant que seul l'apprentissage sur le tas apporte les compétences nécessaires à un travail efficace¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Parmi ceux qui ont donné au « savoir en situation » ses lettres de noblesse, Schön est sans doute le plus connu et le plus lu. Cet auteur se déclare insatisfait de ce qu'il appelle la rationalité technique selon laquelle les problèmes de la pratique professionnelle seraient réglés par une application des savoirs issus de la recherche savante. Son analyse de la pratique d'architectes, de psychothérapeutes et d'ingénieurs l'a amené à constater que les savoirs que ces professionnels utilisent et promeuvent pour résoudre les problèmes complexes d'une pratique indéterminée (les « messy problems of swampy lowlands ») ne sont pas dérivés de la recherche savante. Selon lui, ces savoirs professionnels sont dans l'action, issus d'une interaction avec l'action et d'une réflexion sur l'action. Pour Schön et Argyris (1978 ; 1989), les connaissances issues de l'action sont aussi « valables » que celles découlant de la recherche scientifique : elle peut être source d'apprentissages expérientiels (« learning by doing »).

¹⁰⁵ Ne serait-ce que parce que toute personne engagée dans des opérations plus complexes que de simples tâches répétitives a besoin de théories ou d'acquisition de principes

A défaut d'une compréhension des principes qui sous-tendent la tâche, il est difficile en effet de trouver une solution novatrice et fonctionnelle à un nouveau problème (Medway, 1997). Est aussi admise l'idée que l'apprentissage traditionnel (cantoné à un apprentissage sur le tas) ne répond pas aux nouvelles exigences du travail dans un monde actuel qui nécessite une compréhension de systèmes complexes. Par contre, l'incapacité ou en tout cas la difficulté du système éducatif à fournir les compétences nécessaires aux nouveaux modèles de production (fondés sur une « spécialisation flexible ») plaiderait, selon ces travaux, en faveur d'une remise en question du clivage traditionnel entre savoirs académiques et savoirs d'action, entre théorie et pratique. L'approche académique ne pourrait plus être étrangère à l'approche professionnelle et inversement.

Comme l'avance Raizen qui se livre pourtant à une critique de la pédagogie traditionnelle (1994), « dans un environnement aussi complexe, il ne s'agit plus d'opposer connaissances pratiques et théoriques. Il convient plutôt d'estomper ces distinctions artificielles de façon à ce que les apprentis puissent avoir l'occasion de comprendre les tâches de résolution de problèmes auxquels ils sont confrontés. Les apprentis doivent avoir la possibilité d'acquérir une expérience pratique et d'arriver à une compréhension en situation spécifique, ainsi que théorique, dans des combinaisons de modalités qui, (...) dans leur situation de travail sont pertinentes » (p. 91).

Dans cette perspective, au lieu de raisonner en termes de connaissances théoriques et pratiques, ces travaux proposent de raisonner en termes de situations d'apprentissage, notion jugée plus utile pour trouver une graduation entre situations fermées qui ne proposent qu'une seule solution et sont éloignées de la réalité et à l'autre extrême celles qui sont ouvertes, plus proches du réel et pour lesquelles on peut envisager différentes solutions. Sous ce dernier angle, l'apprentissage peut être considéré, en théorie tout au moins, comme un dispositif permettant l'acquisition de modèles d'action et de savoirs spécifiques qui ne s'acquièrent qu'en liaison avec l'exercice d'une activité professionnelle mais pour lesquels un effort d'approfondissement doit être opéré. Cette forme de développement des compétences permettrait de provoquer un double décloisonnement constant entre "pratique et théorie", ainsi qu'entre les différentes disciplines caractérisant le métier¹⁰⁶.

¹⁰⁶ Dans la pratique, les professionnels sont très rarement confrontés à des problèmes monodisciplinaires. Ils sont confrontés à des situations qui mêlent différents éclairages (financiers, commerciaux, humains, politiques) et différentes disciplines (vision stratégique, service au client, production d'un bien ou d'un service, mesure de performance, gestion des personnes). Ils éprouvent une difficulté à appréhender ces situations dans leur complexité avec une prise en compte des

1.2. Nouvelles professionnalités du cadre et recherche de modèles alternatifs pour construire des compétences managériales

Comme nous l'avons souligné précédemment, les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sont rapprochées de l'inadaptation des compétences professionnelles dans un contexte structurel de hausse de la qualification et de transformation rapide de l'organisation du travail et des technologies. L'accent est mis en particulier sur les exigences en termes de compétences liées au développement d'un modèle de production flexible (Bardelli, 1996 ; Veltz et Zarifian, 1993).

Le phénomène est connu et suffisamment analysé pour que nous n'en retenions que les mots clés : ajustement aux demandes du client, passage d'une production de masse à un service personnalisé, renouvellement rapide des produits et des processus, flexibilité et innovation, décloisonnement et dialogue à tous les niveaux, intégration croissante des procès de travail, fonctionnement en réseaux, détataylorisation et décentralisation, ... Les activités professionnelles font l'objet d'une transformation profonde des normes de production (qualité, flux tendus), des modes d'organisation du travail (autonomie, responsabilité) et des nouvelles technologies (automation et informatisation). Dans un nombre important de cas, ces tendances se traduisent concrètement par la recomposition d'équipes dans le sens de travailleurs polyvalents et adaptables, que l'on cherche à sensibiliser au sens de la tâche qu'ils ont à gérer ensemble et à son importance pour les clients internes et externes, qui soient capables d'initiatives face aux aléas de toute nature parce que suffisamment autonomes, avertis et mobilisés (Coriat, 1990).

Ces mutations ne sont pas propres au secteur industriel mais touchent aussi les entreprises de services et, dans une certaine mesure, les administrations. Des auteurs parlent à cet égard de recherche tâtonnante d'un nouveau modèle d'entreprise (Thuderoz, 1997). Dans ce contexte, la notion de compétence prend une importance croissante puisqu'il ne s'agit plus seulement de mettre en œuvre des savoirs directement liés à des activités délimitées et prédéfinies, mais aussi et surtout de faire face à des situations évolutives (Zarifian, 1991). **Ces évolutions organisationnelles requièrent en particulier des personnels des « compétences neuves »** selon les mots de Delobbe (1996).

différents éclairages et disciplines simultanément. D'où la nécessité de formations qui ouvrent des possibilités d'intégration.

Pour cet auteur, ces compétences s'articulent autour de trois axes : le **relationnel** qui renvoie aux aptitudes à la communication interpersonnelle ainsi qu'à la capacité de travailler en équipe, d'en gérer la dynamique et de faire face au conflit ; l'**autonomie** qui renvoie aux aptitudes à auto-gérer les processus de travail ainsi qu'à la prise d'initiative et de décisions adéquates dans un contexte de décentralisation (ce qui nécessite une compréhension large des fonctionnements organisationnels et une vision claire de leurs finalités en vue de disposer des critères de décision adéquats) ; l'**apprentissage** qui renvoie à la polyvalence et à l'adaptabilité à des technologies et produits nouveaux ainsi que créativité et innovation en vue d'un perfectionnement continu des processus de travail (d'où l'attention portée aujourd'hui à l'éducabilité cognitive).

Dans une enquête auprès de dirigeants d'entreprise visant à prospecter les qualités attendues des futurs cadres en gestion (« *les managers de demain* »), Barraud de Lagerie et Zélé (1994) font état, au delà de la « *maîtrise technique d'un métier* », d'attentes en termes de "qualités spécifiques" et de "forte personnalité".

D'une part (qualités spécifiques), il s'agirait de recruter un cadre flexible et adaptable dans un contexte où les stratégies se veulent elles-mêmes davantage flexibles, réactives et innovantes ; qui fasse preuve de facultés de décodage et de communication, qui soit créatif tout en acceptant un contrôle de plus en plus précis de l'entreprise sur ses résultats mais aussi sur la façon de les atteindre (ce qui renvoie aux processus mobilisés et aux comportements considérés par l'entreprise comme adaptés).

D'autre part, ce cadre disposerait d'une "forte personnalité", prenant des initiatives et gérant des risques ; capable de faire preuve d'audace, d'opérer des arbitrages et de gérer la complexité (et même un certain nombre de paradoxes) ; capable d'impliquer/mobiliser ses collaborateurs, plus largement de gérer des processus de collectifs de travail composés d'éléments pluriels que les nouvelles technologies de l'information rendent plus autonomes ; enfin, capable de gérer des menaces, des crises et la pression qu'engendre la pratique de l'action.

Cette enquête est illustratrice des efforts menés pour cerner les traits supposés efficaces du cadre, ce que l'on peut qualifier de compétences génériques à la différence de compétences spécifiques davantage liées à un contexte organisationnel particulier. Lévy-Leboyer (1996) et Bournois (1998) proposent à cet égard un recensement des principaux travaux en la matière qui est repris dans le tableau de synthèse suivant.

Compétences génériques escomptées chez les cadres supérieurs

Howard (1974)	Dulewicz (1989) <i>Les quatre « supra-compétences »</i>
Intellectuelles 1. prise de décision 2. capacité d'analyse 3. capacités d'organisation et d'anticipation	Intellectuelles 1. perspective stratégique 2. analyse et jugement 3. prévision et organisation
Interpersonnelles 4. relations humaines 5. leadership 6. auto-organisation 7. délégation 8. communication écrite et orale	Interpersonnelles 4. management des hommes 5. persuasion 6. affirmation de soi et prise de décision 7. sensibilité interpersonnelle 8. communication orale
Adaptation 9. flexibilité du comportement 10. résistance au stress 11. originalité	Adaptabilité 9. adaptation et flexibilité
Atteinte de résultats 12. énergie 13. initiative 14. contrôle 15. potentiel global	Orientation vers les résultats 10. énergie et initiative 11. motivation par les résultats à atteindre 12. sens des affaires
McCauley et al. (1989) <i>Les seize compétences de Repères</i>	Thornton et Byham (1982) <i>Compétences universelles</i>
1. être une personne pleine de ressources 2. faire ce qu'il faut 3. apprendre vite 4. avoir de l'esprit de décision 5. diriger des subordonnés 6. créer un climat propice au développement 7. faire face aux subordonnés à problème 8. être orienté vers le travail en équipe 9. recruter des collaborateurs de talents 10. construire ou rétablir de bonnes relations avec les autres 11. être humain et sensible 12. faire face avec sang froid 13. équilibrer le travail et la vie personnelle 14. se connaître 15. mettre les gens à leur aise 16. agir avec flexibilité	1. communication (orale et écrite) 2. analyse et écoute des problèmes intra et inter-organisationnels 3. planification et organisation 4. délégation / contrôle 5. développement des subordonnés 6. sensibilité / jugement / créativité 7. autorité sur un individu et sur un groupe 8. ténacité 9. négociation 10. esprit d'analyse 11. prise de risque / décision / initiative 12. connaissances techniques et professionnelles 13. énergie / tolérance au stress / motivation 14. ouverture des intérêts 15. adaptabilité 16. indépendance

Roussillon (1998) rappelle que ces tentatives de recensement des compétences génériques se soldent bien souvent par de longues listes de qualités, ajoutées les unes aux autres, et davantage révélatrices de l'imaginaire projeté sur cette fonction que véritablement pertinentes pour identifier les cadres effectivement compétents. Ces listes n'en révèlent pas moins les étalons, il est vrai marqué par un culte de l'excellence (Erhenberg, 1991 ; Aubert et de Gaulejac, 1991), orientant les pratiques en matière de recrutement et de formation. On peut noter surtout que l'aptitude à la décision, qui caractérise le gestionnaire, est ainsi liée au développement individuel, à la culture, à la socialisation et aux comportements. **Les traits évoqués relèvent en effet de caractéristiques individuelles beaucoup plus que de savoirs techniques de gestion.**

Ce constat est également établi par Beaucourt et Louart (1997) qui relèvent, dans différents travaux, l'importance accordée aux qualités cognitives et relationnelles des cadres (qualités d'interprétation du réel, d'impulsion et de dynamisation, d'interaction, ...). Il s'agit là, notent-ils, d'un faisceau comportemental éduicable qui peut se développer au travers de formes collectives d'apprentissage (notamment par une implication professionnelle dans des situations de gestion à la différence de savoirs techniques qui sont quant à eux isolables et qui peuvent s'accumuler selon une logique d'exposition).

Dans le champ non plus de la recherche en management mais sur les ingénieurs, plusieurs travaux font état de l'émergence d'une nouvelle figure de l'ingénieur en rupture avec l'héritage du taylorisme (Rémy, 1990 ; Bouffartigue, 1994 ; Bousquet et Grandgérard, 1996). Ces travaux soulignent que les mutations des modes d'organisation du travail conduisent à un élargissement du champ couvert par la fonction d'ingénieur. Le taylorisme a valorisé un profil de l'ingénieur concepteur ou créateur de procédés et de produits en fonction du progrès technique. La valorisation de ce profil a dévalorisé en retour l'ingénieur que l'on peut qualifier de terrain. La fonction d'ingénieur évolue aujourd'hui, selon ces travaux, de cette dimension quasi-exclusivement scientifique et technique vers l'intégration d'une dimension essentielle gestionnaire et managériale.

Rémy (1990) met en avant l'idée selon laquelle les capacités traditionnelles de l'ingénieur étaient « *liées au monde des objets* » et que d'autres capacités, « *liées au monde des hommes* », semblent aujourd'hui plus fortement requises par les changements à l'œuvre dans la sphère du travail industriel. Il avance : « *l'ingénieur deviendra, de plus en plus, l'homme du « faire-savoir » au sens de diffuseur permanent de formation auprès de ses collaborateurs, l'organisateur de la coopération dans les nouvelles aires de travail, l'animateur de collectifs de travail. Il*

devra en même temps intégrer mais aussi contribuer à déterminer les impératifs de gestion, sans renoncer et même en renforçant sa compétence scientifique et technique. Ainsi, le champ couvert par la fonction d'ingénieur tend à s'élargir : à la logique de spécialisation et de division verticale qui l'a jusqu'à présent emporté, tend à se substituer une logique d'élargissement et d'enrichissement des compétences dans les domaines, notamment du management, de la communication. Ce rôle nouveau est indissociable d'une rupture en matière de mentalité : il s'agit d'intérioriser de manière positive les fonctions de production et les carrières qui y sont liées ».

Selon Bouffartigue (1994), cet élargissement de compétences construit une nouvelle professionnalité de l'ingénieur autour de trois directions : une capacité à animer et à motiver des collectifs de travail avec une diffusion des savoirs en leur sein, une plus grande prise en compte d'aspects liés à la gestion, une articulation accrue aux savoirs pratiques qui gouvernent la fabrication. De nombreux termes sont venus donner une consistance rhétorique à l'émergence de ce nouveau profil d'ingénieur : ingénieur d'application ; ingénieur de production (Decomps, 1990) ; ingénieur de réalisation (Malglaive, 1996)¹⁰⁷. Le profil de cet ingénieur est d'ailleurs explicitement brossé dans le rapport Decomps « *cet ingénieur nouveau sera un spécialiste doté de fortes capacités d'analyse et capable de jouer un rôle intermédiaire dans l'entreprise... mieux informé des réalités de l'entreprise, ses penchants pour la production et la conduite des hommes auront été cultivés* » (1990, p. 6).

Les évolutions organisationnelles impliquent également, comme l'a montré Barbier (1996), **un nécessaire développement des fonctions cognitives et affectives qui seront investies dans les situations organisationnelles**. Elles touchent les personnels dans leur ensemble avec une « mentalisation » des activités et surtout des appels à une forte implication. Cela se traduit directement pour les

¹⁰⁷ Pour Malglaive, ce nouveau profil d'ingénieur est au centre d'une analyse renouvelée du couple « conception-production ». Il indique que l'ingénieur de réalisation ne doit pas être confondu avec un exécutant. Si exécution et réalisation renvoient tous deux à l'action matérielle et à ses procédures, ils sont différents : le premier évoque la mise en œuvre de manières de faire déjà connues, établies, normées et le cas échéant imposées. Alors que le second est centré sur le but, le résultat concret à obtenir dans sa relation à l'objet symbolique, le plan, le projet, qui le définissent abstraitement. Le passage de l'objet symbolique à l'objet réel, de l'idée à la chose, suppose des procédures d'action qui ne sont pas nécessairement toutes déjà connues. « *Loin d'être un exécutant, le réalisateur engage sa responsabilité en mobilisant, en adoptant voire en construisant -et donc en concevant- les moyens nécessaires à faire exister à titre de réalité concrète ce qui n'existait que dans l'esprit. Plus même : situé dans le concret, confronté à la résistance du réel à l'idée que l'on s'en fait, le réalisateur peut être amené à rectifier plus ou moins profondément la définition de ce que l'on attend de lui pour rendre l'objet désigné (le produit ou le procédé) effectivement réalisable. Bref, exécuter sépare le faire du concevoir alors que réaliser inclut la conception comme condition accompagnatrice nécessaire* » (p. 90). Réaliser, c'est ainsi produire un objet industriel dans des contraintes de coûts données, dans des délais fixés et avec une qualité contrôlée ; c'est agencer les différentes ressources disponibles.

ingénieurs et cadres par une obligation d'excellence qui émane, selon Aubert et Gaulejac (1991), d'organisations soucieuses de capter à leur profit la tension vers l'absolu et la réalisation de soi présentes dans chaque individu. Cela se traduit également par la production d'identités au travail articulées notamment autour de l'esprit d'entreprise, des identités marquées par les valeurs et les normes qu'elle promeut.

Tout se passe en définitive comme si les critères habituels de qualification perdaient aujourd'hui de leur pertinence et étaient remplacés par l'exigence de définir de nouvelle « professionnalité ». Ce mouvement plaide en faveur de l'expérimentation de nouveaux systèmes de formation.

Comme l'explique Dietrich, « la centration qu'on constate aujourd'hui sur le développement et le transfert des compétences renouvelle les pratiques et les dispositifs de formation pour aller au delà d'une adaptation de l'homme aux dispositifs techniques vers de nouveaux savoir-être et vers de nouvelles professionnalités » (1995, p. 37).

Ces nouvelles pratiques de formation se caractérisent par des règles de fonctionnement différentes des systèmes de formation traditionnels, notamment **par l'affirmation d'un lien entre, d'une part, l'engagement de l'action et la production de savoirs, d'autre part la formation et la production de professionnalité.** Méthodologiquement, cela conduit à développer des stratégies de formation basées sur une participation à l'action et une co-construction du réel. Ce souci d'ancrer la formation dans l'action obéit à un triple intérêt.

Il s'agit **d'enrichir les référentiels cognitifs** des apprenants en liaison avec le développement de compétences relationnelles, sans se contenter de transmettre un savoir déclaratif (Beaucourt et Louart, 1998). Ces référentiels sont des « outils cognitifs » qui permettent d'appréhender la complexité du réel et d'agir sur elle. Or, en l'état des théories sociocognitives, leur enrichissement s'avère plus efficace lorsque leur apprentissage est socialisé. Les théories sociocognitives actuelles montrent qu'une grande partie des apprentissages passe par des logiques de transfert, de co-production, ou de confrontation, à commencer par les réseaux complexes qui relient les savoirs pratiques (imposés, imités ou tirés de l'expérience) et les connaissances théoriques (issues de généralisation) (Tardiff, 1996).

Cela permet **d'intervenir dans des aspects latents ou complexes** du processus de formation, donc dans ce qu'il est rarement possible d'intégrer à l'apprentissage « technique », le seul habituellement rationalisé (et donc structuré en objectifs et en

moyens de contrôle). Un auteur comme Polanyi (1966) a situé à cet égard l'importance des « dimensions tacites » qui caractérisaient les connaissances mises en œuvre et apprises (bien souvent collectivement) au cours de la pratique professionnelle.

Enfin, ce mode de formation produit de la **socialisation** (ou aide à déconstruire des socialisations anciennes dont on sait le poids d'inhibition ou de contre-injonction dans l'apprentissage).

Les « *dispositifs de formation à caractère ensemblier* », pour reprendre l'expression de Barbier (1996) qui entend par là les dispositifs en alternance mêlant des éléments composites (entreprise/école ; théorie/pratique ; approche inductive/déductive), font dans cette perspective l'objet d'une attention accrue. Ils permettraient, sous certaines conditions¹⁰⁸, d'acquérir une part des compétences et des identités managériales non productibles par l'école seule. Le fondement de l'idée d'alternance comme pratique pédagogique est directement à rechercher dans l'idée que la compétence ne se construit pas uniquement à l'école mais également sur le lieu de travail, au fil de l'expérience.

A ce sujet, Bédoué et Espinasse (1995, p. 537) soulignent que « *les travaux récents sur la notion de compétences (...) montrent que la compétence individuelle est non seulement une combinaison d'aptitudes acquises au cours de la formation initiale et dans les situations concrètes de travail mais aussi la capacité à souscrire à un certain nombre d'obligations implicites liées à des collectifs de travail et aux processus de coopération qu'ils engendrent. La compétence concrète, celle qui est achetée par l'entreprise, est alors indissociable des situations de travail et ne peut être produite par l'école seule* ».

Comme l'ajoutent sous un autre angle d'approche Gilbert et Parlier en partant du constat que la compétence devient la base d'un langage commun dont se dotent les gestionnaires et les formateurs, « *la formation représente incontestablement le terrain d'application privilégié de la gestion des compétences puisque c'est à elle qu'est confiée prioritairement le soin d'en assurer l'acquisition et le développement. Cela confère à l'entreprise un rôle prédominant en la matière : elle est non seulement consommatrice de compétences, mais aussi productrice de compétences professionnelles à son développement économique et à sa modernisation* » (1991, p.14).

¹⁰⁸ Le courant de l'apprentissage expérientiel souligne par exemple la nécessité de travailler sur l'expérience accumulée pour lui donner du sens (Argyris et Schön, 1978 ; Kolb, 1984).

Cette place reconnue de l'entreprise dans la construction des compétences prévaut en matière de formation initiale des jeunes. Le phénomène appelle un nouveau partage des rôles entre système éducatif et système productif.

1.3. D'une légitimation de l'entreprise comme instance de formation et de socialisation des jeunes à la recherche de nouvelles zones de régulation entre l'école et l'entreprise

Le mouvement de réhabilitation de l'apprentissage est à rapprocher de la reconnaissance de l'entreprise comme instance « légitime » de formation et de socialisation des jeunes. Comme nous l'avons vu au cours de l'historique de l'apprentissage, longtemps a prévalu une relative suspicion ou méfiance à l'égard de la participation des employeurs à la formation des jeunes¹⁰⁹. Les dénonciations de l'étroitesse des savoirs dispensés, d'un étouffement de la créativité et de l'exploitation d'une main-d'œuvre bon marché, ont alors favorisé l'extériorité de la formation des jeunes à l'entreprise (Géhin et Mehaut, 1993).

Un changement de perspective semble s'être opéré au cours de la période récente. La nécessité d'une formation davantage en prise avec le terrain, qui s'ancre pour partie dans un cadre organisationnel (par le biais de stages, d'alternance sous contrat ou statut scolaire), ne paraît plus en effet souffrir de discussion et s'est même imposée comme une évidence pratique (Poupart et al. 1995)¹¹⁰. Le débat semble plutôt s'être déplacé sur le dosage à accorder entre la théorie et la pratique, entre les rôles respectifs de l'école et de l'entreprise.

Non seulement les entreprises se voient désormais reconnaître pleinement comme instance de formation des jeunes mais tout se passe aussi comme si on leur enjoignait de le faire. Avec constance depuis près de vingt ans, les pouvoirs publics se sont par exemple tournés vers elles pour répondre à la persistance du chômage des jeunes en les incitant à s'impliquer davantage en matière d'insertion et de formation¹¹¹. Des pressions sociales s'exercent également en faveur de relations plus

¹⁰⁹ Il suffit pour cela de se rappeler le discours syndical dominant qui a appuyé l'extension du modèle scolaire : « *il faut protéger l'école des influences patronales. Il faut protéger l'homme dans le futur travailleur* » (cité par Bouyx, 1997, p. 81).

¹¹⁰ Elle constituerait une « boîte noire » au sens de Callon et Latour sur laquelle on ne revient pas. Par contre, c'est le dosage entre période de formation « académique » et période en organisation qui souffre de discussion (durée des stages, importance des périodes en entreprise et en école).

¹¹¹ Voir à ce sujet les jeux de « donnant-donnant » avec des logiques de contreparties où des baisses de charges sont échangées contre des engagements des entreprises en matière d'emploi et de formation. L'entreprise n'accepte plus de prendre en charge le coût de l'adaptation des jeunes et a réussi à faire financer celui-ci par la collectivité.

étroites entre les entreprises et les instituts de formation sur le modèle du système dual allemand. L'entreprise est alors instituée en « partenaire » du système éducatif (Zay, 1997).

Des sociologues analysent la portée du phénomène en constatant que l'entreprise serait devenue, au cours des années quatre-vingt, une véritable institution (Segrestin, 1987 ; Sainsaulieu, 1991 ; Ehrenberg, 1991 ; Le Goff, 1995). Ils entendent par là que les entreprises ont pris une place prépondérante dans le fonctionnement de nos sociétés : elles se présentent comme des éléments indispensables de régulation de la structure sociale ; elles produisent des valeurs, des règles, des normes (de sélection des meilleurs, d'évaluation des performances, ...), plus généralement des modèles de référence, qui tendent à s'imposer à l'échelle de la société pour en orienter les comportements ; elles se constituent comme des référents symboliques et des repères identificatoires solides pour les individus¹¹² comme pour les autres institutions¹¹³.

Le surgissement de l'entreprise comme acteur social entraîne dès lors des discours et des actions qui structurent le champ de l'insertion et de la formation des futurs cadres. Doray (1995) s'est attaché à expliciter le rôle croissant des entreprises en la matière. Celles-ci sont d'abord des agents régulateurs de l'accès aux emplois par leurs pratiques de recrutement et de mobilisation de la main-d'œuvre juvénile. Au delà, elles mènent un travail d'influence et de conviction visant à agir sur les politiques et les programmes de formation. La sélection, la distribution et la validation des « savoirs » représentent dans cette perspective un enjeu déterminant. Il s'agit de faire reconnaître comme principe légitime de constitution des programmes l'instrumentalité des savoirs, c'est-à-dire leur utilité organisationnelle. Selon Ramé et Ramé (1995), des discours idéologiques articulés autour d'une valorisation de formations davantage tournée vers le terrain et privilégiant l'expérience sur le lieu de travail, s'expriment alors avec force. Un autre enjeu consiste à peser sur la nature des modes de socialisation professionnelle en disputant à l'Education nationale la prise en charge de la formation et de la socialisation « anticipée » des futurs cadres.

¹¹² Alain Ehrenberg (1991) souligne à ce sujet que parallèlement à la conversion de la société française au culte de la performance, l'entreprise serait devenue le nouveau « *réservoir des fictions françaises* ». C'est par elle, à travers elle, grâce à elle que l'individu est censé se développer et réaliser son idéal. Elle apparaîtrait ainsi aux yeux de nombreux jeunes comme pourvoyeuse de destin, un lieu privilégié pour construire son identité et conquérir son autonomie, un espace propice à la réalisation des besoins d'appartenance et d'identification.

¹¹³ L'entreprise, au delà de sa capacité à disputer à l'école le rôle de formation des jeunes, sert de modèle à l'école. Peyronie (1993) montre que l'invocation de l'entreprise par l'institution est de quatre ordres : l'entreprise comme modèle de logique et d'organisation sociale ; l'entreprise comme modèle de modernité technique ; l'entreprise comme lieu de la « réalité » ; l'entreprise comme espace d'avenir professionnel pour les jeunes (p. 184-186)

Ce travail de conviction et d'influence prend bien souvent la forme d'un procès d'accusation de l'école. Les principales critiques portent sur les difficultés du système scolaire à répondre aux besoins du marché alors que des dispositifs sous contrat de travail qui s'appuient sur l'alternance s'avèreraient plus pertinents. Significatifs sont les propos suivants tirés du Livre Blanc du CNPF (1993) sur la formation professionnelle des jeunes : « *les filières scolaires et universitaires traditionnelles ne semblent pas toujours en mesure d'aider à forger les compétences qui ont pour nom responsabilité, mobilité, capacité à travailler en équipe (...). Le système éducatif, par sa logique, plus tournée vers une cohérence des niveaux de formation que vers les niveaux réels d'entrée dans l'emploi, n'est pas en mesure de s'adapter à cette dynamique rapidement évolutive* ».

En ce sens, la promotion de l'apprentissage semble s'inscrire dans une intentionnalité idéologique indissociable de rapports de force entre acteurs dans un environnement symbolique de crise. Dans un contexte de rationnement des emplois, les employeurs affirment leur position et sont plus à même d'intervenir dans les débats autour des modalités, des lieux et des contenus de la production des compétences¹¹⁴. Le fait même de répandre l'utilisation de la notion de compétence semble à cet égard participer de ces rapports de force : cette notion implique en effet un nouveau partage des rôles dans la formation et concourt à une remise en cause du rôle certificateur de l'école en déconnectant le niveau du diplôme et l'emploi. Mais il s'agit de rapports de force beaucoup moins conflictuels que par le passé, plus feutrés, qui ouvrent à des zones de convergence.

« On a sans doute trop attendu du système scolaire qu'il fournisse « clé en main » des jeunes parfaitement adaptés aux emplois disponibles dans les entreprises ; il faut aujourd'hui réaffirmer le rôle de l'école dans la transmission de toutes les bases théoriques et techniques dont auront besoin les salariés tout au long de leur vie et responsabiliser les entreprises dans la construction et la validation des

¹¹⁴ Cf les propos de Cannac (cité par Lelièvre) : « *La tradition française dans ce qu'elle a de plus constant depuis un siècle consiste à tenir les entreprises à l'écart de la formation des jeunes (...). A la base de cette politique poursuivie avec une constance digne d'une meilleure cause, il y avait la conviction que la formation était quelque chose de trop noble et de trop important pour qu'il puisse être permis à l'entreprise de s'en mêler. A quoi se sont ajoutées les aspirations corporatistes du corps enseignant, peu soucieux de partager avec quiconque, et surtout pas avec les entreprises, ses responsabilités de formation. Et bien cette période là est terminée. Désormais, les entreprises doivent non seulement avoir une politique de formation continue, mais aussi de formation initiale. Et cela pour deux raisons complémentaires. La première est qu'il est absurde, dès lors que les compétences sont reconnues comme la clé de tout, de laisser la formation se dérouler en dehors de leur influence. La deuxième est que le monde enseignant a profondément changé. Aujourd'hui, c'est lui qui appelle l'entreprise (...). L'époque où la formation première était un territoire interdit pour l'entreprise est aujourd'hui révolue. Sachez en tirer les conséquences* ».

compétences professionnelles conduisant à la maîtrise d'un métier et à l'autonomie professionnelle » (Medef, 1998, p. 2).

Selon Bousquet et Grandgérard (1996), les formations supérieures en apprentissage constituent dans cette perspective un « *outil global* » devant servir au renouvellement des formes d'ajustement traditionnelles entre la sphère productive et la sphère éducative.

L'apprentissage permet alors d'expérimenter de nouvelles règles de fonctionnement fondées sur une redistribution des rôles entre les acteurs. A l'appui de leur démonstration réside l'idée que les nouvelles formations d'ingénieurs par l'apprentissage sont porteuses d'une nouvelle logique, celle du pilotage par la commande (ou par l'aval) qui se substitue à la logique du pilotage par la demande caractéristique du modèle scolaire traditionnel.

Dans la logique de la demande, c'est l'école qui maîtrise les quatre grandes macro-fonctions éducatives que sont : la prescription quantitative et qualitative (identification des besoins de formation collectifs et individuels, formulation des filières, programmes, pédagogies et référentiels) ; la production de formation et de formés, y compris la formation d'enseignants et de formateurs ; la sanction (les diplômes) et l'évaluation.

Les NFI rompent, selon Bousquet et Grandgérard, avec ce mode de pilotage dans la mesure où la formation est « appelée » par le besoin et que trois des fonctions considérées sont co-assurées par l'instance productive et par l'instance éducative (conception, mise en œuvre, évaluation). Portant leur analyse sur le dispositif Decomps et sur les pratiques auxquelles il donne lieu, elles montrent que celui-ci a pour principes organisateurs la flexibilité, l'intégration et le juste à temps, concepts de gestion industrielle qui organisent les mutations de l'appareil productif et qui influencent le champ de la formation.

La conception du dispositif, qui s'appuie obligatoirement sur les principes de partenariat et d'alternance, permet en effet de gérer la production d'ingénieurs selon des méthodes référées à la nouvelle gestion industrielle : une gestion des flux stricte avec la demande de l'aval (flexibilité quantitative et qualitative) ; la prise en compte des besoins du client dès la conception du produit et tout au long du processus de production (implications fortes des entreprises dans les choix des candidats, dans la définition des contenus d'enseignement et de l'organisation des formations) ; une intervention active des professionnels dans les formations elles-mêmes de façon à garantir la conformité et la fiabilité du produit.

En contrepartie du pouvoir qui leur est donné, les entreprises sont engagées par ce que Decomps qualifie lui-même de « *contrat moral* » sur des éléments de crédibilisation des NFI : reconnaissance de la valeur du diplôme d'ingénieur obtenu par cette voie « *d'égale honorabilité* » par rapport à la voie diplômante classique ; réalisation des conditions d'une formation prenant effectivement en compte les exigences nouvelles de professionnalité de l'ingénieur.

Dans le propos de Grandgérard et Bousquet domine finalement l'idée que la recherche d'amélioration de l'efficacité du système de formation initiale est à mettre en perspective avec un ensemble recomposé de nouvelles relations entre les systèmes productif et éducatif.

II - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES

Donner une définition de la notion de compétence n'est pas chose aisée. Ce terme semble en effet renvoyer tout autant à des acquis qu'à des aptitudes, à des savoirs-faire instrumentaux qu'à des capacités psychosociales, à des potentialités qu'à des expériences reconnues et validées. Plusieurs auteurs font d'ailleurs état d'un mot « éponge » ou « valise » (Parlier, 1994), de « concept écran » dont les multiples sens sont sources de saturation et de brouillage, voire masquent des réalités moins immédiatement accessibles (Dietrich, 1995).

Un tour d'horizon à l'extérieur de la gestion, par une confrontation des apports de différentes disciplines et des débats au sein même de ces disciplines, souligne à cet égard une diversité des points de vue sur la notion de compétence même si par ailleurs émerge un socle commun pour la définir¹¹⁵. Ce constat amène Aubret, Gilbert et Pigeyre (1993) à regarder la notion sous l'angle de son utilité. Abordant la compétence comme un construit opératoire, ils estiment que la question pertinente en la matière n'est pas tant « qu'est-ce que la compétence ? » mais d'abord « de quel concept a-t-on besoin ? » (p. 47).

Pour notre propos, ce point de vue conduit à considérer la compétence au regard de la dualité qui caractérise l'insertion organisationnelle par l'apprentissage.

Si l'on considère l'apprentissage comme dispositif de formation, il faut alors faire référence à la compétence comme ensemble de savoirs dont l'architecture et la dynamique doivent être décryptées. C'est cet ensemble qui sert en effet d'appui pour gérer les parcours de formation (au travers de la définition d'objectifs de formation, d'évaluations formatives, d'aménagement d'itinéraires souples et progressifs reposant notamment sur un principe de progressivité des responsabilités

¹¹⁵ Plusieurs points font l'objet d'un consensus. A titre indicatif, on peut citer : (1) La compétence est par essence individuelle, liée à des caractéristiques personnelles du salarié. Elle est spécifique à celui qui la détient et se trouve à l'état de potentiel, lequel peut évoluer dans le moyen terme. Elle n'est pas non plus nécessairement transférable et reproductible à l'identique ; de plus, la compétence est un processus ouvert qui n'est jamais achevé (2) si la compétence appartient à l'individu, elle n'existe pas dans l'absolu. Elle ne peut se matérialiser que dans la confrontation à une situation réelle. L'une des conséquences en est que si l'un des paramètres de la situation de travail change, cela peut remettre en cause la fragile adéquation individu/situation de travail constitutive de la compétence. Une autre conséquence se trouve dans la mise en cause, comme l'ont montré Livian et Courpasson (1991), de la négociation collective centrale en matière de qualification. Peu objectivable, liée à une organisation donnée, la compétence peut en effet être difficilement l'objet de stratégies collectives de défenses et de reconnaissances (3) s'agissant de la situation de travail dans laquelle elle prend corps, celle-ci dépasse le seul cadre de travail. Elle est également singulière, de même qu'elle peut constamment évoluer dans ses contraintes. Elle comporte donc de nombreuses contingences et incertitudes et ne peut donc pas être entièrement circonscrite à l'avance dans tous ses paramètres et ses difficultés.

confiées, d'évaluation des effets de la formation...). C'est cet ensemble sur lequel la formation agit.

Si l'on considère **l'apprentissage comme une relation d'emploi** à caractère temporaire, il faut alors faire référence à la **compétence comme un potentiel estimé** qui sert de base aux évaluations initiales (celles qui s'activent à l'occasion de la sélection de l'apprenti) et aux évaluations à visée confirmatoire (celles qui s'activent en situation, dans la perspective d'un possible recrutement sur contrat à durée indéterminée). Comme toute relation d'emploi, l'apprentissage soumet surtout un apprenti à de multiples formes de jugement par lesquelles sont appréciées son travail, et ce faisant ses qualités et la qualité de la relation d'emploi (appariement).

Nous allons ici dans un premier temps nous centrer sur ce qui caractérise l'insertion organisationnelle de l'apprenti (ou de tout nouveau salarié) : les processus d'enrôlement et de socialisation organisationnelle (1). Nous allons ensuite évoquer les principales modalités de développement des compétences (2.) : apprendre par l'action, par la réflexion et par l'interaction. Enfin, nous proposerons notre grille de lecture de cette réalité complexe, constituée à partir des travaux de Malglaive (1992) et Le Boterf (1999) : savoir en usage et savoir agir contextualisé.

2.1. Enrôlement et socialisation de l'apprenti.

Si l'on suit Midler, l'apprentissage est le processus par lequel un nouvel arrivant dans une organisation « *va comprendre, assimiler le rôle qui lui est assigné, et parvenir à cette prévisibilité des comportements indispensable à la coordination organisationnelle* » (1994, p 340). C'est en apprenant à découvrir, maîtriser, voire contrôler l'ensemble de ses interactions sociales que l'individu endosse et assume un certain nombre de rôles. Ces rôles l'aident à participer au fonctionnement de l'organisation et à développer ses compétences (Louart, 1990). L'idée de prévisibilité des comportements apparaît centrale pour comprendre dans quelle mesure la nouvelle recrue parvient à s'inscrire dans le fonctionnement de l'organisation en s'ajustant ou en interagissant avec son environnement.

A la lumière de travaux disponibles en la matière, il apparaît que la prévisibilité des comportements nécessaire à la coordination organisationnelle est considérée comme résultant, soit de l'intériorisation par le jeune de normes de comportement et de la transmission de savoirs professionnels, soit d'un processus de production/transformation et de négociation de compétences, de rôles et d'identités professionnels. Nous pouvons donc distinguer deux conceptions opposées de la compétence.

La compétence comme résultante de l'intériorisation par le jeu de normes de comportement.

La **perspective adoptée par les fonctionnalistes** conduit à situer les individus dans un système social dans lequel ils trouvent leur place et acceptent des rôles auxquels ils doivent s'adapter. **La compétence est ici le résultat d'une interaction entre les structures d'un système et des individus au travers des rôles qu'ils sont amenés à tenir.**

Les fonctionnalistes¹¹⁶ insistent particulièrement sur l'idée que le modèle de valeurs imposées par la société entraîne une adaptation des individus à leurs rôles ; ils mettent également l'accent sur l'ajustement des rôles et la conformité des attentes, là où chacun se comporte en fonction de ce qu'il pense que les autres attendent de lui. La coordination des actions s'effectue dans cette perspective par présentation et assimilation de modèles de comportements existants, par conformité aux valeurs et normes assurées par des agents socialisateurs (en rendant semblable sans être identique).

Tel est également le point de vue de **l'approche culturaliste** qui insiste sur l'incorporation de modèle de comportement fixé par répétition ou par « entraînement » à maîtriser les éléments de base de sa culture d'appartenance. La coordination est permise par un modelage des personnalités individuelles avec une incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe¹¹⁷, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes. **La compétence résulte dans cette perspective d'un processus d'intériorisation des normes et des valeurs qui préside à l'action.**

Bien que placées sous un angle différent, nous pouvons associer **les approches behavioristes**. En effet, ces dernières considèrent que l'individu réagit en fonction des sollicitations de son environnement. Or, l'influence de ce dernier est d'autant plus importante qu'elle fait l'objet d'un mécanisme de renforcement positif et négatif des comportements sur le mode des réflexes conditionnés par les systèmes de récompenses et sanctions. L'enjeu implicite de cette forme d'apprentissage, un des modes les plus souvent et spontanément utilisés, consiste à orienter de manière contraignante l'action dans la direction choisie (conditionnement). Selon une telle perspective, **la compétence se construit par conditionnement.**

¹¹⁶ Cette présentation conduit à épurer les paradigmes, c'est-à-dire à en faire une représentation idéaltypique.

¹¹⁷ Nous renvoyons ici au concept d'habitus de Bourdieu.

La compétence comme résultante d'un processus de production (transformation) et de négociation au travers des rôles.

Plusieurs courants mettent l'accent, au contraire, sur l'**importance de la négociation des compétences à l'œuvre dans les interactions au cours de l'activité professionnelle.**

Ainsi, les travaux issus de la science action que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder (Argyris et Schön, 1978) soulignent par exemple que les savoirs nécessaires à l'action ne sont pas acquis par transfert ou par « exposition » au milieu mais par construction, individuelle et collective à la fois. Cette construction se fonde sur les normes, les stratégies et les hypothèses que les individus ont créées ou reformulées dans leur système d'interactions. Cette interaction constitue une connaissance, fondée aussi sur les représentations, chacun essayant d'anticiper le comportement des autres en l'imaginant a priori à partir de son expérience antérieure. L'apprentissage n'est donc pas conçu en termes de renforcement ou d'extinction de modèles d'action mais **comme une construction, puis une mise à l'épreuve et enfin une restructuration de connaissances.**

Les travaux empiriques de Fernandez et Remon (1994) rendent compte du fait que les premières interactions qui se nouent à l'occasion de l'entrée organisationnelle *« mettent principalement à l'épreuve une compétence générale d'adaptation chez l'individu qui se matérialise par sa capacité à décoder et à interpréter des messages plus ou moins clairs émis par le milieu. Dès son entrée, cet individu doit répondre à des normes qui restent implicites et qui régissent les comportements attendus de lui. Pour y arriver, il doit avancer des hypothèses de comportement et, par tâtonnement, par essai et par erreur, il va les soumettre à l'épreuve afin d'ajuster son comportement à un environnement qui ne se manifeste que lentement. Ces comportements viendront, par la suite, présider à l'ensemble des changements adaptatifs nécessaires à l'initiation à la tâche, à la participation à la vie du groupe et de l'organisation, à l'orientation et à l'utilisation des lieux physiques et des outils de travail »* (p. 61).

Fernandez et Remon soulignent l'importance (pour la réussite du processus d'insertion) : d'une part, de la capacité de l'environnement à fournir les informations nécessaires à l'apparition des comportements adéquats et attendus (informations sur le travail, informations sur la culture organisationnelle) ; d'autre part, de la capacité individuelle à décoder et à interpréter des messages envoyés par l'environnement dans une direction attendue puis à faire preuve de perméabilité à l'égard de nouvelles normes.

Maurines (1997) adopte une perspective issue de l'anthropologie pour situer l'importance de l'échange social dans les processus d'acquisition et de transmission des savoirs professionnels. Son approche prend racine dans les travaux de Mauss sur le « *don* » entendu comme toute prestation entre groupes ou personnes régies par trois obligations : celles « *de donner* », « *de recevoir* » et « *de rendre* ». Elle s'appuie également sur les apports de Blau qui s'intéresse aux échanges entre individus, échanges caractérisés par l'engagement des partenaires dans une action volontaire et motivée par une espérance de rendement (symbolique, sociale, ...) alors même qu'au moment de l'échange, la contre-prestation n'est pas connue à l'avance. L'établissement de la confiance entre les partenaires de la relation joue, là encore, un rôle déterminant.

Une telle perspective souligne également que des attentes de rôle se manifestent et se construisent socialement, et que les personnes en charge de la décision de confirmer un jeune fondent leur jugement sur le respect de ses attentes.

Dans le champ sociologique, l'accent est également mis sur le caractère évolutif des compétences en insistant, comme le fait Callon (1991), sur l'importance de l'environnement dans lesquelles elles s'exercent. Cet auteur soutient qu'elles font l'objet d'une négociation continue et changent avec l'état des relations et des réseaux dans lesquels évoluent les individus. L'intérêt de cette approche consiste à supposer que les compétences sont distribuées dans un environnement d'entités, faits de personnes et d'objets.

Le courant de l'interactionnisme symbolique met quant à lui l'accent principalement sur la négociation des rôles et des identités à l'œuvre dans les interactions. Ces analyses se rejoignent sur l'idée que c'est au cours de face-à-face interactionnel que l'on évalue, et soi-même et les autres (Goffman, 1963). Chaque face à face est l'occasion de revendiquer et de négocier son identité subjective qui apparaît ainsi comme le résultat de la confrontation de définitions de soi. Les partenaires se font des attributions réciproques au travers d'expressions langagières ou implicites qui produisent des impressions qui sont à leur tour interprétées et validées ou non. La perception, les apparences, les gestes, la physionomie jouent un rôle fondamental dans l'appréhension d'autrui.

Ces grilles où l'on considère la compétence comme étant négociée permettent ainsi d'embrasser les deux niveaux d'analyse de l'insertion organisationnelle comme construction et comme évaluation des qualités. Il nous faut affiner le propos en considérant les notions de système de rôle et de socialisation organisationnelle.

Construction de compétences et conflits de rôles.

D'Andria (1995) insiste sur les ambiguïtés et les conflits de rôles qui peuvent freiner l'inscription d'un jeune dans l'organisation et remettre ainsi en cause sa confirmation de recrutement au cours d'une période probatoire. Elle s'appuie pour ce faire sur le modèle développé par deux psychosociologues, Katz et Kahn, qui appréhendent l'organisation comme un système de rôles prévus et sanctionnés par des normes. Le nouvel arrivant se voit confier une place dans l'organisation (« office ») à laquelle est associée un ensemble d'activités ou de comportements attendus. Ces activités ou comportements constituent ainsi le rôle que ce nouveau titulaire de la place va devoir remplir approximativement. Chaque rôle est en relation avec un certain nombre d'autres rôles en fonction de sa place dans le processus technique de production : ces autres rôles en interrelation constituent « l'ensemble du rôle ».

Dans ce cadre, l'intérêt du modèle est de **proposer une distinction entre les attentes de rôles, le rôle transmis, le rôle perçu et le rôle joué** (ou comportement dans le rôle).

Les attentes des titulaires de rôles qui composent « l'ensemble du rôle » sont transmises à celui qui l'occupe en termes de comportements que l'on attend de lui (par information, inférence, influence, sanctions, ...) en ce qui concerne non seulement sa performance mais aussi sa personnalité, son comportement et les compétences qu'il doit mobiliser... De sa place, le jeune titulaire perçoit et comprend plus ou moins le contenu intentionnel de ce qui lui est transmis en fonction de la représentation qu'il s'en fait psychologiquement.

C'est donc ce rôle reçu et non pas seulement le rôle transmis qui va influencer son comportement dans l'accomplissement des activités du rôle. Le degré auquel les deux correspondent dépend de chaque individu et de son « ensemble de rôle ». Si l'organisation communique à ses membres ce qu'il faut et ne faut pas faire par le rôle transmis, c'est le rôle reçu qui influence le comportement et la performance du titulaire de la place. Il faut de plus tenir compte des propriétés objectives de la situation (ex : volume de travail à accomplir, moyens disponibles) ainsi que des propriétés propres à l'individu : satisfactions intrinsèques, rôle qu'il s'assigne, ses valeurs et attentes sur ses propres capacités et comportements.

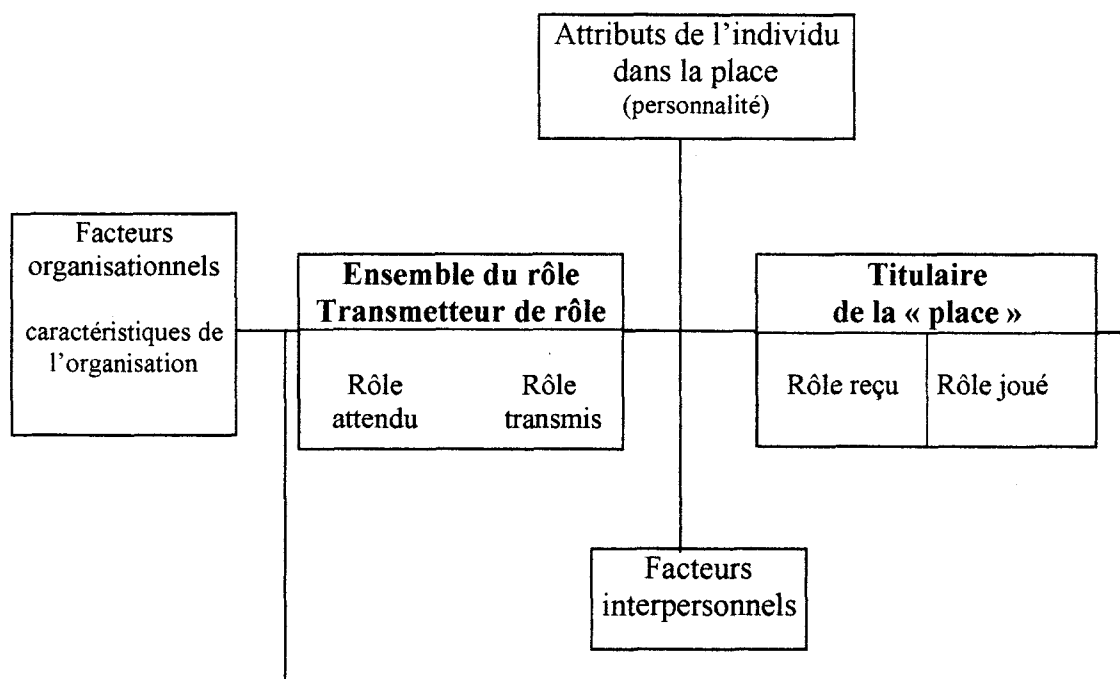
D'Andria (1995) insiste sur les ambiguïtés et les conflits de rôles qui peuvent freiner l'inscription d'un jeune dans l'organisation et remettre ainsi en cause sa confirmation de recrutement au cours d'une période probatoire. Elle s'appuie pour ce faire sur le modèle développé par deux psychosociologues, Katz et Kahn, qui appréhendent l'organisation comme un système de rôles prévus et sanctionnés par des normes. Le nouvel arrivant se voit confier une place dans l'organisation (« office ») à laquelle est associée un ensemble d'activités ou de comportements attendus. Ces activités ou comportements constituent ainsi le rôle que ce nouveau titulaire de la place va devoir remplir approximativement. Chaque rôle est en relation avec un certain nombre d'autres rôles en fonction de sa place dans le processus technique de production : ces autres rôles en interrelation constituent « l'ensemble du rôle ».

Dans ce cadre, l'intérêt du modèle est de **proposer une distinction entre les attentes de rôles, le rôle transmis, le rôle perçu et le rôle joué** (ou comportement dans le rôle).

Les attentes des titulaires de rôles qui composent « l'ensemble du rôle » sont transmises à celui qui l'occupe en termes de comportements que l'on attend de lui (par information, inférence, influence, sanctions, ...) en ce qui concerne non seulement sa performance mais aussi sa personnalité, son comportement et les compétences qu'il doit mobiliser... De sa place, le jeune titulaire perçoit et comprend plus ou moins le contenu intentionnel de ce qui lui est transmis en fonction de la représentation qu'il s'en fait psychologiquement.

C'est donc ce rôle reçu et non pas seulement le rôle transmis qui va influencer son comportement dans l'accomplissement des activités du rôle. Le degré auquel les deux correspondent dépend de chaque individu et de son « ensemble de rôle ». Si l'organisation communique à ses membres ce qu'il faut et ne faut pas faire par le rôle transmis, c'est le rôle reçu qui influence le comportement et la performance du titulaire de la place. Il faut de plus tenir compte des propriétés objectives de la situation (ex : volume de travail à accomplir, moyens disponibles) ainsi que des propriétés propres à l'individu : satisfactions intrinsèques, rôle qu'il s'assigne, ses valeurs et attentes sur ses propres capacités et comportements.

D'après Katz et Kahn, repris par Rojot et Bergmann (1989)



Inéluctablement, ce schéma conduit à des conflits de rôle : intratransmetteurs, intertransmetteurs, interrôles (internes ou internes et externes), conflit de rôle personnel (individu/rôle), surcharge du rôle. Ainsi, le rôle perçu est celui que l'individu croit devoir jouer, en fonction des perceptions et représentations qu'il se fait de sa tâche. Mais il ne coïncide pas forcément avec le rôle attendu : **c'est un biais d'interprétation**. En outre, entre rôle perçu et rôle joué, ou encore entre rôle attendu et rôle transmis, peuvent survenir des écarts lorsque les attentes sont mal transmises ou que les comportements des jeunes ne correspondent pas aux perceptions. Il s'agit d'un **biais d'expression**.

Ces biais créent une **ambiguïté de rôle** s'il existe un **flou** comme par exemple dans le cas d'une création de poste où le contenu et l'étendue des attributions ne sont pas clairement définis a priori. Les nouveaux venus sont alors incertains de ce que l'on attend d'eux : soit que les attentes aient été mal formulées ou insuffisamment communiquées, soit que les personnes appartenant à « l'ensemble du rôle » sont eux-mêmes dans le flou (cela peut être aussi le cas quand un tuteur chargé d'encadrer un jeune a été insuffisamment préparé). Ce type d'analyse a été notamment développé dans le cadre de travaux en sciences de l'éducation pour

expliquer les dysfonctionnements des stages de formation des maîtres lorsque les étudiants-stagiaires se retrouvaient confrontés à des attentes mal explicitées lors de leurs premières prises en main de classe¹¹⁸.

Peuvent également survenir des conflits de rôles lorsque se manifestent des exigences incompatibles entre les différents rôles. A titre d'illustration, on peut citer le cas d'un jeune confronté aux attentes perçues comme irréalistes émanant de son supérieur hiérarchique¹¹⁹ compte tenu de ce qu'il se croit capable d'accomplir.

Le jeune active alors des mécanismes de défense pour préserver la cohérence et l'unité de la personnalité dans le conflit et atténuer par là même l'angoisse issue du déchirement entre des possibilités incompatibles. Plusieurs mécanismes de défense sont possibles : la fuite (le jeune s'écarte de lui-même des rôles) ; l'isolation (il essaie de séparer l'un de l'autre les rôles en collision, soit dans le temps, soit dans l'espace) ; le compromis ou solution de diplomatie (il remet à plus tard certains rôles en les abandonnant momentanément ; il attend que l'un des groupes revoit ses exigences ou les redéfinit lui-même).

Les travaux de Graen et de ses collègues (1987) ont permis d'affiner le modèle développé par Katz et Kahn. Trois séquences marquent selon eux l'insertion dans un système de rôle. A l'étape initiale qui correspond au schéma proposé par Kahn et Katz, ils ajoutent une étape caractérisée par une négociation de rôle entre le nouvel arrivant et son environnement et une autre étape consistant dans la stabilisation du système de rôles ainsi développé.

Des compétences façonnées par la production de sens au cours des processus de socialisation organisationnelle.

Louis (1980) situe l'importance des processus de « sense-making » à l'œuvre au cours de l'insertion organisationnelle. S'appuyant sur les théories psychosociales de la consistance cognitive et de l'attribution, il montre qu'**un nouveau venu confronté à une réalité organisationnelle qu'il ne connaît pas est amené à littéralement produire du sens pour parvenir à un contrôle des situations rencontrées**, de réunir, de décoder et d'interpréter des informations éparses. Comme le souligne Weick (1995), initiateur de l'approche en terme de « sense making », le

¹¹⁸ Cf. D. Martin, Savoirs et pratiques de formation des maîtres, *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 1, n°2, 1994, pp. 253-286.

¹¹⁹ cas par exemple d'un supérieur qui attend de sa nouvelle recrue une opérationnalité immédiate au même niveau que les collègues.

sens se construit dans cette perspective en réaction à des chocs : le choc de l'ignorance et le choc de la confusion.

En situation d'incertitude, le nouvel arrivant manque d'information, ou au contraire en dispose de trop, et doit pour en maîtriser le flux opérer une sélection. Louis parle de « surprise » du nouveau venu qui arrive dans un milieu organisationnel inconnu (choc de l'ignorance). En situation d'ambiguïté, le jeune est confronté à une multitude d'interprétations et doit arbitrer ou négocier entre elles (choc de la confusion).

Le processus de construction de sens apparaît ainsi déterminant pour comprendre la qualité de l'insertion tant il intervient dans le contrôle que le nouveau venu dispose sur les événements, situations, procédures et pratiques organisationnelles qu'il rencontre. Ainsi, un écart excessif par rapport au contexte dans lequel évolue le jeune peut, d'une certaine manière, l'exclure de la situation avec le risque de compromettre son insertion.

Selon Weick, deux moteurs jouent dans le processus de construction de sens. D'une part, les croyances orientent l'attention (« *believing is seeing* ») car on ne voit que ce que l'on est disposé à croire. Elles conditionnent ainsi les signes extraits (*extracted cues*) du flux d'action, signes qui donnent lieu précisément à construction de sens en relation avec un cadre (*frame*) hérité du passé¹²⁰. D'autre part, l'action conduit l'individu qui y est engagé (*commitment*) à organiser ses croyances et perceptions par une mise en ordre cognitive. La faiblesse de sens « préformé »¹²¹ chez les jeunes recrues induit de leur part un travail d'appropriation de leurs actions, ce qui les amène à construire la réalité dans laquelle ils sont plongés et donc à produire du sens. Il en va de même de la manipulation de l'environnement qui implique une clarification des résultats des actions entreprises.

Dès lors, l'une des préoccupations majeures des gestionnaires en charge de l'accueil et de l'intégration des jeunes dans leur organisation consiste dans la manière la plus adaptée pour soutenir la production de sens chez les nouveaux venus.

Différents travaux se sont, en ce sens, intéressés aux pratiques de socialisation organisationnelle à l'œuvre au cours de l'insertion. Ces pratiques orientent plus ou

¹²⁰ Weick recense six types de cadres : les idéologies organisationnelles, le contrôle des prémisses (dont supervision directe et routines), les paradigmes organisationnels, les théories pour l'action, les traditions, les histoires.

¹²¹ Nous utilisons à dessein le terme de faiblesse de sens préformé pour signifier que même si le jeune ne connaît pas la réalité organisationnelle à son arrivée dans l'entreprise, la socialisation anticipée a conduit à une connaissance minimale avec le déclenchement d'une activité cognitive.

moins activement la production de sens, c'est-à-dire que pour soutenir et donner substance à ces pratiques dans l'entreprise, le nouveau venu s'appuie sur des savoirs et des modes d'action (un working knowledge) que l'organisation s'efforce d'infléchir¹²².

Louis (1980) définit la socialisation organisationnelle comme le processus au cours duquel le nouvel arrivant apprend les comportements normatifs, les attitudes et les valeurs qui sont attendus de lui pour tenir efficacement son rôle au sein de l'entreprise et s'y poser progressivement comme membre à part entière. Par cette expression de membre à part entière, il faut entendre que la socialisation n'est pas réductible à la transmission de valeurs, de normes et de règles conduisant au développement de sentiment d'appartenance, d'affiliation et à des attitudes d'identification. Elle est aussi développement d'une certaine représentation du monde et, notamment, de « mondes spécialisés ».

Feldman (1976) développe à cet égard un modèle de socialisation multiple : à la tâche, au rôle, au groupe, à l'organisation. Reprenant cette même idée, Emery (1990) estime que la socialisation porte sur quatre domaines ou sphères différents : l'entreprise (buts, valeurs, culture) ; le groupe de travail (normes, valeurs, amitiés) ; le travail (définition, exécution, objectifs) ; l'individu (reflet de soi, meilleure connaissance personnelle)¹²³.

Dès lors, ce qui est en jeu au cours de l'insertion organisationnelle selon ces approches en terme d'organisationnal socialization, c'est que le jeune commence à penser et agir avec les autres membres de l'entreprise, dans le sens voulu et recherché par l'organisation. **La confirmation d'un nouveau venu dans l'emploi viendrait, dans cette perspective, entériner sa capacité d'agir en concordance avec les enjeux et les intérêts organisationnels, dans le respect des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) en vigueur dans l'entreprise et dans le**

¹²² Issues pour la plupart de la mouvance de la « corporate culture », ces recherches se sont surtout attachées à mettre en relation :

- d'une part, les différents déterminants organisationnels (de type : stratégies de socialisation, pratiques de socialisation, activités et rites d'initiation, support social) et individuels (de type : « self efficacy », « field of dependance ») du processus de socialisation organisationnelle;
- d'autre part, les conséquences (« outcomes ») supposées de ce processus. Ces conséquences se déclinent surtout en terme d'attitudes et de comportements tels que la satisfaction, l'implication, les comportements « pro-sociaux », le « turn over » et l'intention de quitter l'entreprise, Elles concernent également la qualité de l'adéquation entre la culture du nouveau venu et celle de l'organisation (le fit).

¹²³ Une telle approche en terme de socialisation multiple suggère que la confirmation n'intervient pas pour valider un jeune compte tenu de sa seule situation au regard de l'entreprise ou de l'équipe de travail. La confirmation, et les opérations d'évaluation qui la sous-tendent, apparaît, elle aussi, multiple et reposerait sur la prise en compte conjointe de plusieurs dimensions.

groupe de travail, de la vision du monde qui y domine et des postures corporelles qui y sont en usage.

La confirmation viendrait alors confirmer des schèmes de pensée et d'action acceptables et efficaces dans un groupe, dans une organisation et pour des tâches particulières. Selon Sathe (1985), le succès ou l'échec de l'insertion organisationnelle résulterait précisément de la qualité de l'adéquation, sur un plan culturel, entre l'entreprise et la nouvelle recrue (le fameux *fit*)¹²⁴. Sathe fait remarquer que ce n'est pas tant la similitude absolue qu'il faille rechercher (le « conformisme » qu'évoque Tapia (1994) à propos de l'attente de certains employeurs à l'égard des jeunes recrues), ni bien sûr à l'inverse de trop fortes différences : il s'agit bien plutôt de rechercher une distance culturelle adaptée.

C'est ainsi que les pratiques organisationnelles visant à diffuser les valeurs, normes et rôles contribueraient à orienter la production de sens en jouant sur la constitution et la distribution d'une sorte de savoir intuitif. A ce titre, Jones (1986) opère une distinction entre deux types de pratiques de socialisation organisationnelle (« institutionnelles » versus individuelles).

D'une part, les pratiques de socialisation « institutionnelles », collectives et relativement formelles, aménagent les conditions de l'acculturation des nouvelles recrues. Ainsi confrontent-elles les jeunes à une série d'expériences communes susceptibles de leur faire adopter des réactions standardisées. De même s'efforcent-elles d'extraire les jeunes des collectifs au sein desquels ils travaillent pour leur inculquer, au cours de séminaires de formation par exemple, l'étendue de leur rôle et de leurs responsabilités. De telles pratiques auraient tendance, selon Jones, à réduire fortement l'anxiété de la nouvelle recrue et à favoriser son inscription rapide dans l'entreprise. Par contre, elles conduisent les nouvelles recrues à accepter passivement leur rôle (reproduction) à la différence de pratiques plus individuelles qui les encouragent à développer leur propre approche de leur rôle.

D'autre part, les pratiques de socialisation « individuelles » apparaissent beaucoup plus informelles et idiosyncratiques. C'est en effet dans le cours des interactions de travail qui se nouent avec les autres membres de l'entreprise que le jeune est amené à se socialiser. Dans un tel schéma, le nouveau venu tire l'acquisition de son rôle, non pas de procédures formelles a priori, mais d'expériences conçues comme des sources informelles d'apprentissage. C'est donc l'apprentissage implicite de nouveaux rôles professionnels qui est ici visé (même si cet apprentissage peut

¹²⁴ C'est pourquoi il recommande d'examiner les fossés possibles entre la culture d'une personne et celle de l'organisation, la culture étant définie comme un ensemble de postulats importants (*set of important assumptions*), souvent non explicités, que les membres d'une organisation partagent.

présenter un caractère latent et non intentionnel), avec une large possibilité de réactions envisageables pour les assumer.

Louis (1980) souligne l'importance des interactions entre les membres de l'organisation pour favoriser la production de sens chez le nouveau venu et soutenir son acculturation (avec intégration des normes de fonctionnement du milieu). Plusieurs dispositifs, dans la mesure où ils aménagent ces interactions, s'avèrent selon lui particulièrement efficaces¹²⁵. A ces dispositifs dont il décrit les conséquences attendues, il faut ajouter les sessions de formation formelles particulièrement étudiées par Van Maanen (1977).

Comme l'explique Louis, il s'agit de dispositifs permettant aux jeunes d'établir des relations avec des membres de l'organisation qui ne supervisent pas directement son travail. C'est alors l'absence de lien hiérarchique qui est susceptible, selon lui, de soutenir le mieux les échanges et la diffusion d'informations culturelles sur l'entreprise. Ces dispositifs conduisent finalement à une plus grande intégration sociale car sont transmis des cadres de référence sur lesquels le jeune peut s'appuyer pour développer ses propres actions.

Reichers (1987) insiste lui aussi sur l'importance des interactions dans les processus de construction de sens. Il inscrit cependant son analyse dans un cadre théorique différent emprunté au courant interactionniste. Ce qui se joue selon lui au cours des processus de socialisation organisationnelle, c'est à la fois la production de sens et la recherche d'une « identité situationnelle » aux événements, pratiques et procédures organisationnelles. **La socialisation organisationnelle est ainsi appréhendée comme un processus de reconnaissance et d'identification des situations rencontrées, de construction d'identités situationnelles permettant au jeune de se comporter de telle façon plutôt que de telle autre dans telle ou telle situation.**

Reichers se démarque par là même des travaux sur la socialisation qui tendraient à focaliser la socialisation sous le seul angle d'un processus de transmission (de valeurs, croyances et normes propres à un groupe ou à une organisation) pour l'appréhender comme un processus de construction d'un système de référence et d'évaluation du réel.

¹²⁵ Outre l'aide que peuvent apporter les collègues et le responsable hiérarchique direct (échange de représentation individuelles sur le travail et l'organisation, support d'apprentissage technique), il cite notamment les manifestations et rencontres à vocation sportive, sociale et culturelle organisées ou sponsorisées par l'entreprise ainsi que les programmes de tutorat et les modes d'accompagnement individualisé.

Cette construction d'identité repose sur des appartenances à un groupe et sur des relations. **Selon Reichers, identité et sens émergent en effet des interactions symboliques qui s'engagent entre les nouveaux-venus et les autres membres de l'organisation.** L'interaction sociale s'avère ainsi centrale dans la genèse, la transformation des perceptions et les attributions individuelles et collectives.

Comme le dit à ce sujet Dubar (1991, p. 25) en commentant les travaux de Percheron : se socialiser, c'est pour le jeune « *assumer des appartenances à des groupes (d'appartenance et de référence), c'est à dire « prendre personnellement en charge ses attitudes au point qu'elles guideront largement sa conduite sans même qu'on s'en rende compte » (p. 32) »*. Le processus de socialisation soutient l'acquisition d'un savoir qui implique « *la prise en charge, au moins partielle, du passé, du présent et du projet du groupe « tels qu'ils s'expriment dans le code symbolique commun qui fonde la relation entre ses membres » (Percheron, 1974, p. 32) »*.

Si l'on s'en tient à ces approches de la socialisation organisationnelle, l'insertion peut alors se définir comme « *le produit d'interactions multiples interpersonnelles et sociales, s'apparentant à un processus de socialisation, par lequel s'effectue un partage de normes, de valeurs de référence conduisant au développement du sentiment d'appartenance, d'affiliation et à des attitudes d'identification... ce qui implique un minimum de contacts, de coprésence et de compatibilité des contextes idéologiques, culturels, intellectuels d'origine et ceux d'accueil » (1994, p. 34).*

Des travaux se sont attachés, quant à eux, à mettre en perspective les étapes marquantes de la dynamique de socialisation. Feldman (1976) et Emery (1990) dégagent trois phases distinctes.

La première phase est celle de **l'anticipation ou socialisation anticipée au cours de laquelle s'élaborent les attentes et représentations à l'égard notamment du travail, de l'organisation, du métier.** La notion de socialisation anticipée renvoie, selon Emery, aux « *mécanismes préparatoires d'adaptation intervenant avant le premier jour de travail » (1990, p. 5).* Autrement dit, avant même son entrée dans l'organisation, un jeune aurait déjà été exposé à la culture de l'entreprise qui l'accueille (par l'entretien d'embauche, par les différents contacts noués avec des personnels, par la publicité ou les actualités qui diffusent une image de l'entreprise). Emery (1990) distingue trois orientations de socialisation anticipée¹²⁶ de la part des

¹²⁶ Chatman (1991) souligne l'intérêt pour les entreprises de développer cette socialisation anticipée. Le sponsoring d'événement sportif ou culturel s'inscrit directement dans cette optique. De telles actions favorisent, selon lui, un plus fort attachement à l'entreprise et facilite l'établissement d'un

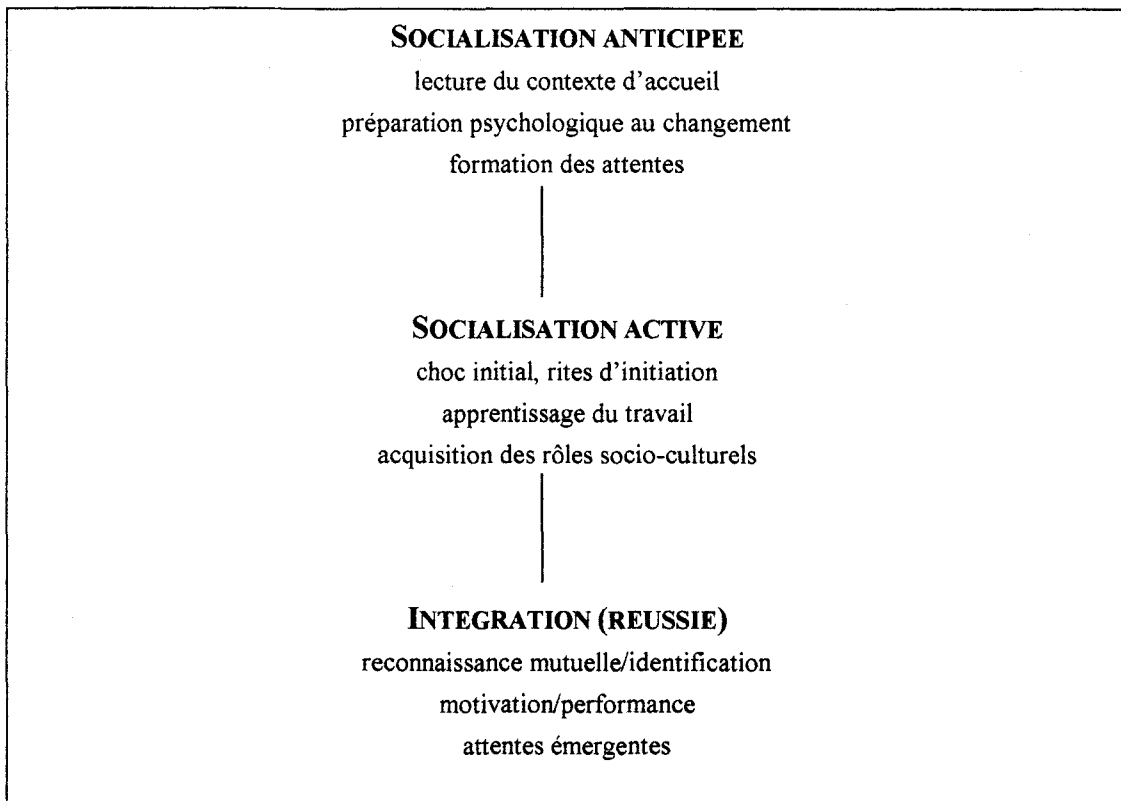
entreprises : l'orientation attentiste qui consiste à laisser-faire le jeune et à d'attendre son entrée dans l'entreprise ; l'orientation fondée sur la séduction qui vise à présenter l'entreprise sous son meilleur jour, au risque ensuite de décevoir ; l'orientation réaliste où l'entreprise s'efforce de décrire d'une manière objective et réaliste le travail dans tous ses aspects.

La seconde phase est celle de **la rencontre ou de la socialisation active matérialisée par le face-à-face entre le nouvel employé et la réalité du travail**. Cette phase est marquée, selon Emery, par des rites d'initiation destinée à éprouver le jeune et par l'apprentissage, et du travail proprement dit, et des rôles socio-culturels. Feldman qualifie cette phase d'accommodation au cours de laquelle s'opère quatre processus (une initiation à la tâche, une initiation au groupe, une définition des rôles, la congruence dans l'évaluation par laquelle nouvelle recrue et employeur apprécient les progrès du nouvel entrant dans l'organisation, ses forces, ses faiblesses). Pour Feldman, cette phase débouche sur des conflits de rôle que l'individu doit résoudre pour parvenir à une stabilisation organisationnelle (conflits entre vie professionnelle et vie personnelle, conflits au regard des décisions à prendre dans les rôles assumés).

Enfin, la troisième phase est celle de **l'adaptation ou de l'intégration réussie proprement dite qui renvoie à un rapport confortable à la tâche**. La réussite de l'intégration se matérialise bien souvent par une première appréciation positive, des augmentations de salaires, de nouvelles attributions avec un accroissement de responsabilités de l'entreprise, des rites de reconnaissances avec des jeux d'identification. L'adaptation réciproque du jeune et de l'organisation s'actualise quand l'individu est « suffisamment bien » pour que l'on puisse dire qu'il est membre de l'organisation. Feldman (1989) parle de métamorphose pour désigner cette adaptation de l'individu à son milieu de travail.

meilleur « fit ». Les travaux de Chatman montrent surtout que le recrutement et la socialisation sont deux processus complémentaires : ainsi, si le fit à l'occasion de l'embauche est très lâche, il faudra ensuite des actions de socialisation intensives ; à l'inverse, si une forte correspondance est établie dès l'embauche entre la culture de l'individu et celle de l'organisation, la socialisation pourra être plus souple.

Les trois phases de la socialisation dans l'entreprise selon Emery (1990)



L'idée de négociation et de revendication de l'identité subjective du jeune à l'œuvre au cours des interactions est reprise par Dubar (1991, 1997) qui raisonne plutôt en terme de transaction tout en affirmant la proximité de ses analyses avec le courant de l'interactionnisme symbolique. Dubar (1991) distingue une double transaction constitutive de tout processus de socialisation à la base de la construction d'identité.

D'une part, l'individu garantit une certaine unité par le biais d'une **transaction biographique**. Il s'assure une identité dans son histoire personnelle en référence à ses identifications antérieures et à ses projections d'avenir (c'est donc la dimension temporelle de l'individu qui est considérée). D'autre part, il s'inscrit dans une **transaction sociale** par laquelle il se définit par sa relation aux autres et par la recherche de la reconnaissance sociale de son identité.

Ces approches constructivistes de l'identité mettent l'accent sur l'interférence entre le rôle socialisateur de la culture professionnelle et celui du cheminement biographique individuel. Elles insistent également sur l'écart entre l'injonction

identitaire liée aux statuts-rôles et aux interactions dans le travail (il s'agit là de l'identité attribuée) et la configuration psychologique construite par le sujet par intériorisation active des éléments de son existence (identité pour soi).

On peut considérer que l'implication d'un jeune dans les situations qu'il rencontre dans l'entreprise varie selon l'importance de l'écart entre l'identité attribuée et l'identité choisie ou promue, et les opportunités offertes de transaction ou de compromis. Ce qui laisse penser qu'une part importante des investissements de forme (donc des investissements qui règlent la relation entre le jeune et l'entreprise) doivent directement porter sur l'aménagement de possibilités de compromis en facilitant les transactions.

A ce propos Tapia (1994) souligne que l'entreprise a intérêt à accompagner l'actualisation du projet professionnel du jeune à l'œuvre au cours du processus d'insertion de manière à favoriser sa satisfaction au travail. D'un côté, il s'agit de permettre aux jeunes, les plus aptes à élaborer une stratégie de carrière, de consolider et de formaliser leur projet professionnel (mais aussi leur visée, leur objectif et leurs représentations anticipatrices issues de leur formation ou de leur milieu familial ou social). D'un autre côté, pour ceux qui sont dépourvus d'une représentation claire et réaliste de l'avenir, l'intérêt est de transformer leurs intentions, objectifs et attitudes professionnelles par un processus accéléré de maturation¹²⁷. C'est ce que confirme Chaix (1993) qui, à partir d'une étude de jeunes en alternance dans le secteur agricole, montre que les jeunes qui réussissent le mieux sont ceux qui ont une idée relativement précise de leur projet professionnel.

Cette idée de négociation ou de transaction des identités et des rôles professionnels rend compte finalement du caractère construit socialement de la confirmation dans l'emploi, autant dans ses aspects d'évaluation que de construction des qualités. Nous proposons d'observer maintenant quelles sont les différentes modalités de ce processus conjoint de construction et d'évaluation des qualités (le processus d'apprentissage organisationnel).

2.2. Les modalités du processus d'apprentissage organisationnel.

Au regard de travaux s'inscrivant dans différentes disciplines, trois modalités d'apprentissage, non exclusives l'une de l'autre, participent au développement des

¹²⁷ Dans ce deuxième cas, sont visés les jeunes en situation de moratoire qu'évoque Bouffartigue (1994) à propos de jeunes ingénieurs qui laissent au temps, et aux situations traversées, de décanter leur projet professionnel.

compétences des apprentis engagés dans l'exercice d'une activité : l'apprentissage par l'action, l'apprentissage par la réflexion et l'apprentissage par l'interaction.

Apprendre par l'action.

De nombreux auteurs, à commencer par Dewey (1947) et Arrow (1976), ont mis en perspective les processus de *learning by doing* à la base de la construction de connaissances, c'est-à-dire d'apprentissage par la pratique ou par l'expérience. A la suite de ces pionniers, un ensemble de travaux s'est efforcé de préciser le rôle de la pratique en la matière.

Pour Yinger par exemple, « *la pratique est un contexte d'apprentissage puissant parce qu'il met une personne en contact avec un ensemble de connaissances et d'informations non accessibles de seconde main* » (1987, p.298). Selon cet auteur, la pratique met donc en contact l'apprenti avec des connaissances qui ne sont pas disponibles ailleurs. Ce qui renvoie à l'acquisition de savoirs tacites que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer.

Pus généralement, la pratique confronte à un contexte d'action qui propose : des **exemples d'actions appropriées et efficaces**, qui pourront faire partie d'une base de connaissances ou d'un répertoire d'actions pour l'apprenti (la pratique permet d'appréhender des conduites, des routines en situation, c'est-à-dire dans les circonstances et au moment où elles sont efficaces) ; des **informations sur les moments pour lesquels ces actions sont pertinentes**, c'est-à-dire sur l'opportunité d'associer une action spécifique à un contexte spécifique ; des **informations sur les résultats de ses actions**.

Yinger fait état de deux autres apports de l'apprentissage par la pratique : l'**automaticité**, sorte d'enregistrement de « procédures de travail routinisées », et la **compilation/affinage** dans le sens de la réduction et de la simplification de ces mêmes procédures et méthodes de travail. Comme le soulignait déjà Arrow (1965), c'est l'expérience des problèmes qui permet de mesurer les réponses appropriées (pour les conserver ou compiler), de rejeter celles qui ne satisfont pas et finalement d'accroître ses connaissances.

Cet apprentissage (par la pratique) suppose selon Yinger un positionnement d'acteur (insider) de la part de l'apprenti : il peut agir sur les situations, les modifier en expérimentant de nouvelles conduites plutôt que de les subir. Ceci suppose selon lui des attitudes spécifiques telles qu'accepter de faire des erreurs, considérer l'erreur comme inhérente à l'apprentissage, prendre des risques et gérer des incertitudes.

C'est à ces conditions que l'apprenti développe par la pratique des compétences cognitives comme celles de reconnaître et de représenter des problèmes en utilisant des unités globales de pensées (scripts, schémas, activités et routines).

L'action permet donc de développer et d'enrichir les représentations de l'action. L'expérience de terrain vient alimenter un savoir-faire interprétatif en lui offrant des matériaux (que nous distinguons ici des cadres d'analyse dont l'élargissement exige un travail réflexif ou la transmission de savoirs théoriques et méthodologiques).

D'autres auteurs font référence aux **mécanismes d'essai et erreurs** que favorise la pratique. L'action autorise des expérimentations de solutions « bricolées ». A la suite d'Argyris et al. (1987), Wittorski (1997) insiste par exemple sur l'expérimentation, la production ou la reproduction dans la pratique de modèles d'action (*knowing-in-action* selon Schön, 1983) appropriés aux situations rencontrées. Ces modèles sont importants à considérer car ils sont responsables de l'organisation subjective de la situation telle que se la représente une personne. L'action, notons le bien, n'intervient pas uniquement sur le développement de compétences cognitives.

Comme le souligne Nadeau, c'est dans l'action que l'apprenti met en œuvre, réalise ce qu'il veut, peut et sait faire, et développe par là même des **capacités de choix et de réalisation aussi bien que d'interaction**. L'action apparaît ainsi « *comme le lieu réel de son investissement, de son devenir et de sa révélation. Premier lieu d'insight, d'élaboration et de transformation, la pratique s'avère lieu d'authentification, de conversion et d'engagement du discours, de l'agir et de l'être* » (1999, p. 99). Ce sont directement des compétences relationnelles qui sont ici évoquées (rapport à l'environnement, aux autres mais aussi à soi).

On ne saurait toutefois conclure trop vite que la pratique est systématiquement et automatiquement source d'apprentissage.

Différents travaux ont en effet montré que l'apprentissage ne pouvait bien souvent s'opérer qu'à partir d'une réflexion dans et sur l'action, à partir d'un travail de distanciation et de recul réflexif (ce que le courant de l'apprentissage expérientiel qualifie « d'action raisonnée » à la base de la boucle d'apprentissage du modèle de Kolb). Les formes d'expérimentation que nous venons d'évoquer soulignent d'ailleurs bien cette idée : expérimenter, c'est notamment ordonner l'expérience en partant d'une hypothèse (d'où une réflexion dans et sur l'action).

Apprendre par la réflexion.

Schön¹²⁸, distingue deux modalités d'apprentissage par la réflexion : la réflexion dans l'action ; la réflexion sur l'action. Il part de l'idée que l'action permet non seulement d'approfondir des connaissances et de les contextualiser mais aussi d'en générer.

En effet, dans une situation donnée, l'individu analyse la situation, construit un cadre de perception de celle-ci sur la base de ses expériences passées et décide d'agir d'une certaine façon : c'est la **réflexion dans l'action** (reflexion-in-action, selon Schön, 1987) qui permet d'apprendre en situation de travail selon la simultanéité « penser ce que nous faisons quand nous le faisons »¹²⁹. Elle est produite spontanément, sans conscience.

L'individu réfléchit ensuite à l'efficacité de son action par rapport aux résultats produits. Il réfléchit sur l'action en différé ; il analyse et tire parti de l'expérience passée. Il peut alors décider de la modifier : c'est la **réflexion sur l'action** (reflexion-on-action) qui correspond à une vérification. Cette réflexion lui permet de construire des connaissances techniques et rationnelles pour son activité.

L'individu agit en définitive comme un chercheur puisqu'il construit, dans un premier temps, une problématique (un cadre de lecture de la situation) ; il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action ; il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats de son action. **L'acteur qui vérifie les effets de son action accroît en même temps sa compréhension du réel.**

Schön emprunte à Watzlawick et al. (1975) la métaphore du **recadrage**¹³⁰. Ce mécanisme cognitif et affectif permet de voir les choses autrement et de dépasser la

¹²⁸ Sans doute inspiré par des auteurs comme Dewey, Piaget et Lewin dont on peut présupposer qu'ils seraient tous les trois d'accord pour affirmer que l'apprentissage est dépendant de l'intégration de l'expérience dans la pensée, et de la théorie avec la pratique.

¹²⁹ Mis en œuvre dans des situations tensionnelles, incertaines, ce processus comporte plusieurs phases :

- le praticien apporte une réponse spontanée et routinière en fonction d'indices perçus dans une situation ;
- cette réponse routinière suscite une surprise qui attire l'attention. Il est étonné des conséquences de son action qui diffèrent de ce qu'il avait envisagé ;
- cette surprise conduit à une réflexion. Cette réflexion est consciente, même si elle n'est pas toujours verbalisée. Elle a une fonction critique par rapport à ce qui s'est passé ;
- cette réflexion conduit à l'expérimentation : le praticien modifie son action pour explorer le phénomène, mieux le comprendre ou chercher une solution nouvelle. Si celle-ci réussit, il la met en mémoire.

¹³⁰ Recadrer signifie pour Watzlawick « modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui

lecture actuelle que l'on fait d'une situation pour lui en substituer une autre. Il correspond à un changement de type 2 : par opposition au changement du type 1 qui a lieu à l'intérieur d'un système, le changement du type 2 modifie le système lui-même.

Ainsi, dans la réflexion sur l'action, voir les choses sous un autre angle constitue la base d'une réflexion qui permettra de découvrir d'autres façons possibles d'agir. Il s'agit d'un apprentissage de simple boucle (*single loop learning*) selon lequel de nouvelles stratégies sont mises en œuvre sans questionner le cadre de perception de la situation.

Dans la réflexion dans l'action, ce processus implique de voir les éléments du puzzle qui constituent le problème à résoudre autrement pour pouvoir solliciter d'autres routines. Il s'agit d'un apprentissage de double boucle (*double loop learning*) consistant à remettre en cause le cadre de perception avant même de chercher une autre stratégie comportementale. La constitution d'un nouveau cadre de perception de la situation permet alors la production de modèles d'action plus efficaces. Ce changement est réalisé selon Argyris et al. (1987) par un questionnement sur soi à partir d'une analyse de la situation et du comportement adopté dans la situation.

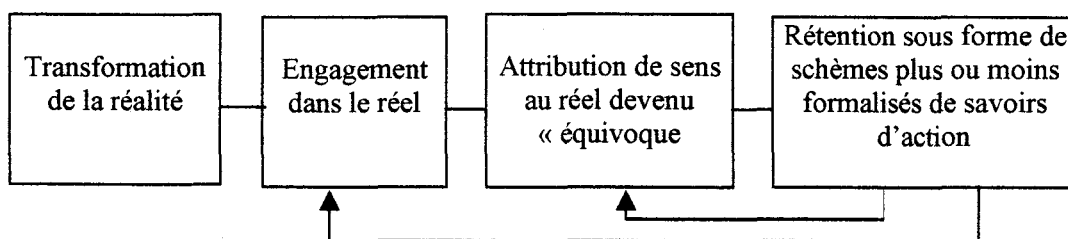
Schön (1987) a développé des stratégies pour provoquer ces recadrages, notamment à partir du récit d'expériences passées et d'un travail par métaphore. La confrontation avec d'autres acteurs, un tuteur et des collègues notamment, peut contribuer également à ce recadrage. Altet (1998) insiste, dans le cas de formations en alternance destinées à des enseignants, sur la nécessité de mettre en place des dispositifs variés et complémentaires qui permettent un travail réflexif sur les pratiques de manière à « réussir en pensée » après avoir « compris en action » (Piaget, 1974). C'est là selon elle une des conditions d'un transfert et d'une généralité des savoirs acquis dans un contexte donné. Ces dispositifs d'analyse des pratiques doivent favoriser dans un même mouvement le développement de « métaconnaissances » (le savoir-analyser, le savoir-réfléchir, le savoir-justifier et la prise de conscience de son habitus) et le développement de compétences (par un élargissement des savoirs pluriels, des représentations, des routines, des schèmes d'action).

A propos des formations en alternance en management, Glady et Vignon (1996) recommandent dans le même ordre d'idée une démarche de lecture, d'analyse et de mise à distance des pratiques par des dispositifs fondés sur une articulation action/formation/recherche (de manière à porter un regard critique sur ses

correspond aussi bien ou même mieux aux « faits » de cette situation, dont le sens par conséquent change complètement » (1975).

comportements, de développer sa capacité d'apprendre à apprendre). La construction d'un mémoire (avec un accompagnement approprié) est présenté notamment comme un outil conceptuel permettant de lire, nommer, analyser les pratiques et faire ainsi en sorte qu'elles soient conscientisées

Selon un modèle théorique différent inspiré de Weick (1979), Pelletier (1999) considère que c'est « *lorsque l'engagement dans le réel résiste au réel et que la capacité de conférer un sens aux ambiguïtés ainsi produites s'essouffle que l'acteur est particulièrement incité à revoir et expliciter ses savoirs d'action* » (1999, p. 25). Pelletier envisage le processus de construction des savoirs d'action de la manière suivante :



Les processus de transformation de la réalité (ecological change) et d'engagement dans le réel (enactement) sont étroitement associés. Suivant le cadre interactionniste adopté par Weick, c'est par l'angle d'entrée dans le réel qu'un acteur construit et façonne la réalité au sein de laquelle il évolue, en état de liberté mais aussi de contrainte. Pour rendre intelligible les segments de la réalité retenue (selection) qui sont potentiellement équivoques et sources d'ambiguïté, il procédera à une affectation de sens. Cette production de sens sur des « portes d'entrée » dans le réel se traduira par la rétention (retention) de schèmes de pensée ou d'images mentales, plus ou moins formalisés, composés de savoirs et d'opérations cognitives sensibles (dont les combinatoires forment pour Pelletier les savoirs d'action). C'est lorsqu'il y a ambiguïtés, que cela ne marche pas, que les boucles de rétroaction (cf figure) posent problème et interpellent ce qui est en amont. L'explicitation de ses savoirs permet alors, selon Pelletier, « *d'accroître sa liberté d'acteur dans l'action et constitue une importante démarche d'apprentissage* » (1999, p. 25).

Apprendre par l'interaction

La théorie sociocognitive de l'apprentissage social, incarnée notamment par les travaux de Bandura (1965, 1971), souligne que l'apprentissage résulte des

expériences naissant de l'observation. Chaque geste d'autrui a des conséquences et ces dernières constituent des sources d'information. Ainsi, si en observant les conséquences de ce qu'il entreprend, tout individu produit sa propre connaissance de l'action (individuelle ou collective), il peut également se nourrir des expériences et résultats obtenus par d'autres à la suite de leurs actions. Cet apprentissage de type "**vicariant**" comporte un double avantage : l'économie d'expériences personnelles et l'évitement des risques qui y sont liés (tout en permettant d'accélérer l'apprentissage). Considérant que la personne n'est pas obligée de faire les choses pour apprendre (elle peut le faire tout simplement en observant les autres le faire à sa place), elle effectue donc un apprentissage social indirect.

En ce sens, l'autre offre un miroir qui aide l'apprenant à connaître et reconnaître ses propres pratiques spontanées, ses valeurs, ses projets, et facilite la reconnaissance de soi ou la prise de conscience de son identité personnelle. L'imitation peut intervenir à la condition qu'il perçoive le référent comme doté d'un certain prestige, d'un rang supérieur ou d'une grande expérience.

A ce titre, l'existence d'un tuteur ou maître d'apprentissage formellement assigné à une personne ou lié de façon informelle à celle-ci stimule de façon significative le développement de la personne. Le tuteur remplit notamment des fonctions psychologiques : il influence l'image de son protégé et son sentiment de compétence en lui fournissant des rétroactions et en s'érigeant comme modèle.

Un échange autour de la pratique permet d'éviter un face à face exclusif des personnes avec leur expérience. Une « médiation sociale » (Toupin, 1991) peut favoriser l'identification des savoirs et la construction du sens à l'action. Ainsi, au regard des différents écrits convoqués, l'apprenti peut développer ses compétences à partir de, par et pour la pratique.

Il peut apprendre à partir de la pratique dans la mesure où celle-ci constitue le point de départ et le support de sa réflexion (réflexion sur l'action), que ce soit sa propre pratique ou celle de ses collègues (apprentissage vicariant).

Il apprend par la pratique. Confronté à la réalité qui lui résiste, l'apprenti se positionne en acteur, c'est-à-dire comme quelqu'un qui peut agir sur les caractéristiques de la situation, expérimenter les conduites nouvelles et découvrir des solutions adaptées à la situation.

Il apprend pour la pratique car si le point de départ de l'apprentissage est dans l'action, son aboutissement l'est aussi, ce qui l'amène à valoriser des compétences dont il voit des retombées directes sur sa vie professionnelle.

Au delà de l'apprentissage indirect (apprentissage vicariant) ou de la modélisation (imitation), les théories sociocognitives développées au cours de différentes recherches (Mc Combs, 1988 ; Shunk, 1989 ; Zimmerman, 1990) ont prolongé les travaux de Bandura en mettant en exergue l'ensemble des principes présidant à l'apprentissage social, tels que l'influence mutuelle, la représentation symbolique, la perception de son efficacité et l'autorégulation.

L'apprentissage repose sur une triple interaction entre des facteurs socioculturels, personnels et comportementaux. C'est dans un processus de déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d'influencer leur propre destinée. C'est au travers d'une dynamique transactionnelle sociale que ces différents éléments exercent une influence mutuelle.

Les pensées et les actions sont profondément structurées par les représentations que les individus attachent à tout ce qui les entourent. On ne peut donc négliger les représentations des acteurs comme élément structurant de leur processus d'apprentissage. L'apprenant agit en fonction d'une représentation de sa situation, des buts qu'il se donne et de ce qui pourrait se passer dans le futur.

L'apprentissage et les actions d'une personne dépendent de ce jugement qu'elle porte sur ses capacités. Ainsi, la perception qu'a une personne d'être capable de réaliser une tâche, c'est-à-dire la perception de sa capacité de réussir et de l'efficacité de ses interventions, influence les résultats de ses comportements.

Compte tenu du fait que l'apprenant se situe dans un système d'influence mutuel (composé de déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux) mais qu'il est mobilisé par ses propres représentations et que son apprentissage est fonction de la perception de son efficacité, celui-ci est en mesure de s'autoréguler. L'individu peut s'observer et s'analyser, analyser la manière dont il pense et modifier ses propres perceptions de la situation vécue. Cette connaissance produite s'apparente à ce que certains auteurs qualifient de "métacognition" et conduit l'acteur vers une autorégulation de son comportement.

2.3. La compétence en perspectives (construire quoi ?)

Toute activité professionnelle nécessite des connaissances. Ces dernières peuvent correspondre à des informations élémentaires sur l'objet à transformer, à l'enregistrement de procédures ou à une série ordonnée des actes permettant d'atteindre le résultat voulu. Ces connaissances peuvent être non conscientes, c'est-à-

dire procéder du corps en mouvement et d'une conduite simplement sensori-motrice de l'action. Elles peuvent aussi se forger, se façonner dans et pour l'action lorsqu'elles ne sont pas déjà à disposition du sujet agissant. Elles relèvent aussi de la transmission par apprentissage de connaissances progressivement accumulées.

Nous avons vu la manière dont les connaissances sont produites (les modalités de l'apprentissage), il nous faut maintenant considérer ce qui constitue ces connaissances. Procéder d'ailleurs de la sorte, nous conduit à éclairer la dynamique des compétences et ce faisant à présenter des principes opératoires servant d'appui à la construction des compétences dans des dispositifs de formation en alternance.

Sur la période récente, une série de travaux s'est efforcé d'identifier ces connaissances en montrant qu'elles peuvent être regroupées en plusieurs pôles dont l'articulation est précisément la compétence. Les travaux de Malglaive (1990, 1992) et de Le Boterf (1994) sont parmi les plus éclairants.

De l'architecture à la dynamique des compétences selon Malglaive : un savoir en usage.

La compétence se présente pour Malglaive (1990) comme un « savoir en usage ». Elle relève de l'association dynamique de plusieurs composantes : les connaissances théoriques, techniques, méthodologiques (les trois constituant les connaissances formalisées) et les savoirs pratiques.

Eloignées de l'action, les ***connaissances théoriques*** (« le savoir scientifique ») ont pour vocation de dire ce qui est. Si elles n'ont ainsi pas pour objet de dire ce qu'il faut faire, ni comment il faut le faire, leur rôle au regard de l'action apparaît pourtant déterminant. La connaissance du réel et de son fonctionnement permet en effet d'anticiper l'action en l'exerçant d'abord en pensée (cf. le fameux « réussir en pensée » de Piaget, 1974) et d'ajuster les interventions pratiques sur la réalité.

S'alimentant aux connaissances théoriques, dont elles sont en quelque sorte le dérivé opératoire, les ***connaissances techniques*** correspondent à la connaissance des procédés mis au point par les hommes pour transformer le réel. A la différence des premières, elles sont tournées tout entières vers l'action à laquelle elles fournissent leurs procédures.

Comme l'explique Malglaive (1994, p. 26), ces procédures sont « *aujourd'hui massivement calculées et rationalisées en mobilisant et en prenant appui sur les concepts scientifiques. Cependant, les connaissances théoriques ne donnent*

généralement pas une connaissance exhaustive du réel. Parce qu'elles plongent leurs racines dans l'action, les connaissances techniques y puisent les moyens de mettre au point les procédures calculées, de les rectifier et de les compléter à la faveur d'une confrontation directe avec le réel dans toute sa complexité ».

Inséparables en pratique des connaissances techniques, les **connaissances méthodologiques** disent comment « il faut s'y prendre » pour coordonner un ensemble d'activités individuelles ordonnées à un but commun. Elles correspondent donc à des connaissances permettant d'agir efficacement en situation complexe et incertaine.

Accumulés au fil de l'expérience, les **savoirs pratiques** font référence à un ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuition, de réflexe et d'habitudes. Les connaissances techniques, et plus encore les connaissances méthodologiques ne seraient rien si elles ne prenaient leur source, selon Malglaive, aux connaissances théoriques et à la pratique. Cette dernière est en effet génératrice d'un savoir particulier, irréductible aux deux autres mais ayant vocation à se transformer en eux : le savoir pratique (ce que d'autres ont appelé le savoir d'action).

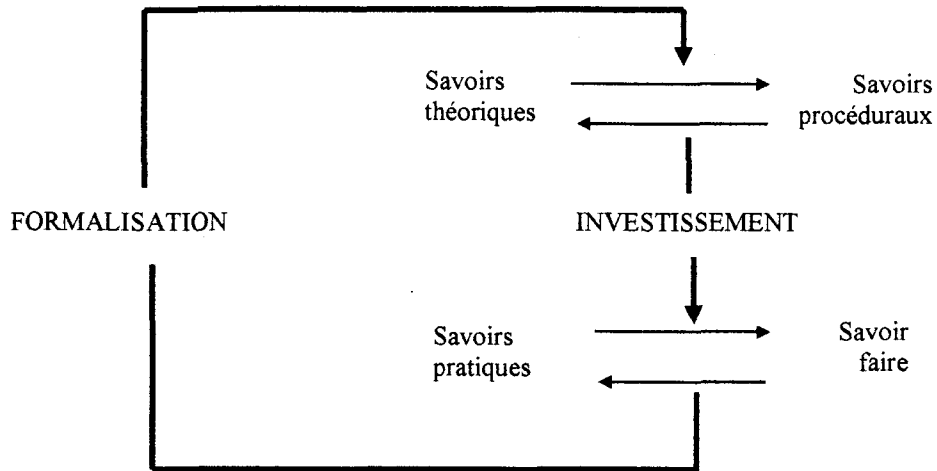
Ce savoir, écrit l'auteur, « comble les interstices que [les autres savoirs] laissent dans l'ombre, les mille détails du fonctionnement versatile du réel qui souvent font échec à l'action » (1994, p. 26).

De ce point de vue, la compétence comme « **savoir en usage** » désigne une « **totalité, complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences** » (1992, p. 272). Autrement dit, les quatre pôles que distingue Malglaive forment une totalité dont le dynamisme est sous-jacent puisque les liaisons qui l'organisent représentent des modes d'investissement de ces savoirs les uns dans les autres et de tous dans l'action. Mais si les savoirs nécessitent d'être confrontés dans l'action, ils sont soumis dans le même temps à une activité de formalisation : **investissement et formalisation permettent aux différents savoirs de prendre corps et de devenir pour celui qui les met en œuvre une compétence.**

Le graphique suivant illustre le fait que l'ensemble des savoirs considérés se combine, s'ajuste et évolue dans un double processus de formalisation et d'investissement qui aboutit au savoir d'usage. On voit ici que le moteur de la construction des compétences est l'engagement dans une activité (et là se trouve comme on l'a vu le fondement de la formation en alternance comme moyen de production des compétences).

Le savoir en usage comme résultante d'un processus de formalisation/investissement

Malglaive (1992, p. 90)



La dynamique des compétences procède alors de la façon suivante : « le savoir en usage (savoirs pratiques et savoirs formalisés) s'investit dans l'action sous le contrôle immédiat de l'intelligence pratique. Ceci constitue le **circuit court de la dynamique des compétences**, à la faveur duquel le savoir en usage peut s'enrichir de nouveaux savoirs pratiques. Mais une part... de ce savoir en usage est faite de savoirs formalisés qui, précisément, deviennent savoir en usage lorsqu'ils s'investissent dans l'action et prennent sens pour elle. Pour autant, les savoirs formalisés n'en conservent pas moins leur identité propre et leur autonomie. C'est le plus souvent en dehors de l'action qu'ils s'acquièrent ou se forment sous la conduite de l'intelligence formalisatrice. Il peut en effet arriver que certaines activités nouvelles, ou des circonstances particulières d'une activité déjà maîtrisée, tiennent en échec les savoirs existants et que les intelligences pratiques soient impuissantes à faire face au problème rencontré. L'action ne sera alors décidément pas possible. Il faudra prendre sur elle du recul, et donc du temps, pour acquérir les connaissances manquantes au moyen d'un processus réglé de formalisation. C'est le **circuit long de la dynamique des compétences** » (1994, p.27).

Pareille perspective de la dynamique des compétences présente des conséquences opératoires sur la manière de les construire dans des dispositifs de formation en alternance.

Car, précise Malglaive, on ne peut considérer que l'alternance permet automatiquement la transformation de connaissances acquises en savoir en usage. Il faut aussi considérer la forme de la transmission/acquisition des connaissances formalisées. Mettant en garde contre les risques d'une simple juxtaposition des deux lieux et des deux moments de formation (comme tendraient d'ailleurs à le faire selon lui certaines grandes écoles qui substituerait l'apprentissage à leur stage sans rien modifier à leur pédagogie), il recommande la mise en œuvre d'une **alternance intégrative**¹³¹ combinant des formes d'alternance déductive et inductive (en évitant surtout de se cantonner à cette dernière qui ne permet pas de jouer efficacement sur le double processus formalisation-investissement car cela supposerait que les activités en entreprise fassent partie du programme scolaire et qu'elles soient une « école d'application ») (Malglaive, 1994 ; 1996).

La compétence, un savoir agir contextualisé

Le Boterf insiste lui aussi sur l'idée qu'il n'y a de compétence qu'en acte, en relation à un contexte d'usage qui la fait exister et dans laquelle elle est finalisée.

L'intérêt de son approche est de considérer que la compétence ne réside pas dans la possession de ressources à mobiliser de la part d'un individu. La compétence résulte d'un combinatoire d'éléments puisés dans le répertoire de ressources dont dispose la personne (connaissances, qualités, capacités, ...). Le Boterf fait à cet égard directement référence à une **architecture cognitive de nature combinatoire** propre à l'individu, ce savoir combinatoire permettant de développer des réactions pertinentes en « situation professionnelle ». Les éléments constitutifs de savoir sont

¹³¹ C'est Bourgeon (1979) qui, le premier à notre connaissance, a proposé une typologie des différentes formes d'alternance. Il distingue :

- **l'alternance juxtapositive** : il s'agit d'une organisation constituée de deux périodes d'activités différentes en deux lieux différents, l'un de travail, l'autre d'étude, mais sans aucune liaison manifeste. D'un point de vue didactique et institutionnelle, il y a disjonction entre les deux phases d'activités. L'entente est de nature plutôt politique et les relations entre les organisations sont plutôt faibles ;
- **l'alternance associative** : elle constitue une forme plus élaborée d'association entre milieu de formation et milieu de travail. La relation s'effectue surtout au niveau organisationnel, un peu au niveau politique mais plus difficilement au niveau didactique ;
- **l'alternance copulative ou intégrative** : il s'agit d'une coopération effective des différents milieux impliqués. Elle suppose des interactions entre les différents partenaires. Les niveaux politiques, organisationnels comme didactique reçoivent une attention équilibrée dans un processus intégré de formation. On anticipe et aménage ici en quelque sorte des moments d'investissement et de formalisation.

de plusieurs ordres : savoirs théoriques et procéduraux, savoir-faire formalisés, savoir-faire formalisés, savoir-faire empiriques, savoir-faire sociaux ou relationnels et savoir-faire cognitifs.

Les **savoirs théoriques** ou d'intelligibilité servent à comprendre un phénomène, un objet, une organisation, un processus. Les **savoirs procéduraux** prescrivent le "comment faire" ou décrivent le "comment s'y prendre pour". A la différence des savoirs théoriques qui sont exprimés indépendamment des actions qui pourraient les utiliser, ces savoirs sont décrits en vue d'une action à réaliser.

Les **savoir-faire formalisés** correspondent au savoir procéder, au savoir opérer. Constitués de démarches, de méthodes, d'instruments, il ne s'agit pas de savoirs procéduraux mais des savoir-faire procéduraux : l'idée n'est pas ici de décrire une procédure (par exemple d'élaboration d'un plan de formation) mais d'en maîtriser la mise en œuvre. Ces savoir-faire procéduraux sont en quelque sorte des mises en application des précédents et sont de l'ordre de la praxis, de l'opérativité.

Les **savoir-faire empiriques** issus de l'expérience qui s'élaborent au travers des réussites et des échecs, par tâtonnements. Comme l'explique aussi Le Boterf, *« c'est le savoir qui s'acquiert dans « le feu de l'action, par la pratique répétée du traitement à chaud des problèmes professionnels, par approximations réalisées au coup par coup, par la récurrence des situations similaires ou proches... Il permet de percevoir les « signaux faibles », de repérer les « indices » qui mettront sur la piste du diagnostic et de l'action »* (1999a, p119).

Les **savoir-faire sociaux ou relationnels** qui se manifestent par exemple au travers des capacités d'argumentation, de négociation. Ils correspondent à ce que l'on appelle aussi les savoir-être, les compétences comportementales, les compétences de troisième type.

Les **savoir-faire cognitifs** qui renvoient aux opérations intellectuelles (savoir traiter l'information, savoir raisonner). Ils permettent de produire des informations nouvelles à partir de ce que l'on sait (induction, déduction, raisonnement par analogie).

Est compétente pour Le Boterf la personne non seulement qui a des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être selon une distinction classique mais qui sait sélectionner, organiser, combiner et intégrer habilement cette panoplie de savoirs dans un contexte de travail qui présente des contraintes et des ressources.

On peut se référer ici à l'activité de « bricolage » dont parlait déjà Levi-Strauss, consistant à tirer parti d'un répertoire dont la composition est hétéroclite. Il importe de souligner que cette construction d'une architecture cognitive spécifique est fondée sur les représentations opératoires, pas toujours explicites, du sujet. Elle repose sur la manière dont le sujet problématise les situations (*problem setting*) et sur le sens qu'il leur donne. La mise en mouvement du sujet est liée à ce sens et porteuse de signification à travers l'action. Dans cette perspective, le rôle d'une image de soi positive et évolutive est important.

La compétence est donc un savoir-agir contextualisé. Une telle définition suppose une attitude responsable de la part de l'acteur lié à un territoire de responsabilités ainsi qu'à un pouvoir d'intervention. En corollaire, elle implique une validation de l'environnement, une reconnaissance par autrui, particulièrement par les pairs. Pour Le Boterf, la **question centrale est alors de savoir comment favoriser le passage des savoir-faire aux savoir-agir**¹³². Dans le premier cas, le sujet connaît les conséquences probables de ses actes ; dans le second cas, il ne possède pas seulement cette connaissance mais il sait comment se servir du savoir applicable dans la vie réelle. Le Boterf émet plusieurs propositions pour construire des compétences qui concernent directement la formation initiale et continue¹³³.

Il est nécessaire de **confronter un apprenant à « l'épreuve du faire »**, à l'expérience de la mise en oeuvre. Dans la mesure où la combinatoire décrite précédemment repose sur l'établissement de connexions entre différents éléments de l'univers cognitif, il s'agit de procéder selon un principe de progressivité. En effet, confrontée à trop d'informations inédites rendant la situation complexe, une personne en reviendra à des conduites moins élaborées de traitement de l'information. Le concept de *learning set* peut être ici évoqué (Gagne, 1965) : des apprentissages intermédiaires, points de passage obligés, s'avèrent nécessaires avant d'envisager, avec succès, des apprentissages d'un niveau supérieur. Sous un autre angle, on retrouve le concept de *participation périphérique légitime* de Lave et Wegner (1991).

Il importe de **raisonner en terme de schéma directeur de développement des compétences**, ce qui implique l'utilisation de différents leviers d'action qui ne sont pas réductibles à de l'enseignement formalisé (en agissant sur l'organisation du travail, la communication, les évaluations).

¹³² Il rejoint en cela Argyris qui souligne la nécessité, lorsque l'on travaille sur l'acquisition des savoirs, de passer d'un « savoir applicable » au « savoir actionnable ».

¹³³ Au delà de ses recommandations en matière de formation, il fait aussi le constat suivant : « *puisque la compétence se juge a posteriori, que la qualification est acquise préalablement, la question du recrutement ne peut se régler que par des périodes d'essai* » (1999b, p. 93).

Enfin, il convient de faire en sorte que l'apprenant puisse **se donner des méta-connaissances sur ses propres savoirs** et capacités par un travail de « réflexion », de distanciation et de description (processus d'apprendre à apprendre). C'est ce travail réflexif qui permet aux compétences contextuelles de donner lieu à transfert dans d'autres situations professionnelles.

Les travaux de Malglaive et de Le Boterf n'épuisent pas, loin s'en faut, la richesse des travaux sur l'architecture et la dynamique des compétences. La littérature propose bien d'autres typologies qui se recoupent cependant partiellement dans la mesure où on y retrouve généralement, mais sous d'autres formes, les savoirs théoriques, les savoir-faire, les savoirs méthodologiques ainsi que les savoirs relationnels et stratégiques.

Par exemple, Hatchuel et Weil (1992) distinguent trois types de savoirs : le **savoir de l'artisan** (accumulation de résolutions de problèmes, spécification de séquence autonome à enchaîner, règles de logique formelle, répertoire de situations accompagné des actions ou des « recettes »), le **savoir du réparateur** (capacités d'induction, stratégie d'investigation, construction simultanée du cadre pratique et du cadre social de l'intervention), le **savoir du stratège** (art de combiner, d'agencer, de coordonner ; savoirs sur les objectifs à atteindre, les tâches à réaliser, les ressources à mobiliser).

Vers un modèle de construction des compétences.

Comment les compétences que nous venons de modéliser se construisent-elles ? Dans la mesure où l'on reconnaît avec les auteurs convoqués précédemment qu'il n'y a de compétences qu'en acte, ceci conférant un intérêt et que dans ce contexte l'apprentissage en situation de travail devient primordial et confère de l'intérêt aux formations en alternance, nous pouvons rappeler les modalités de la construction des compétences présentes au cœur de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage.

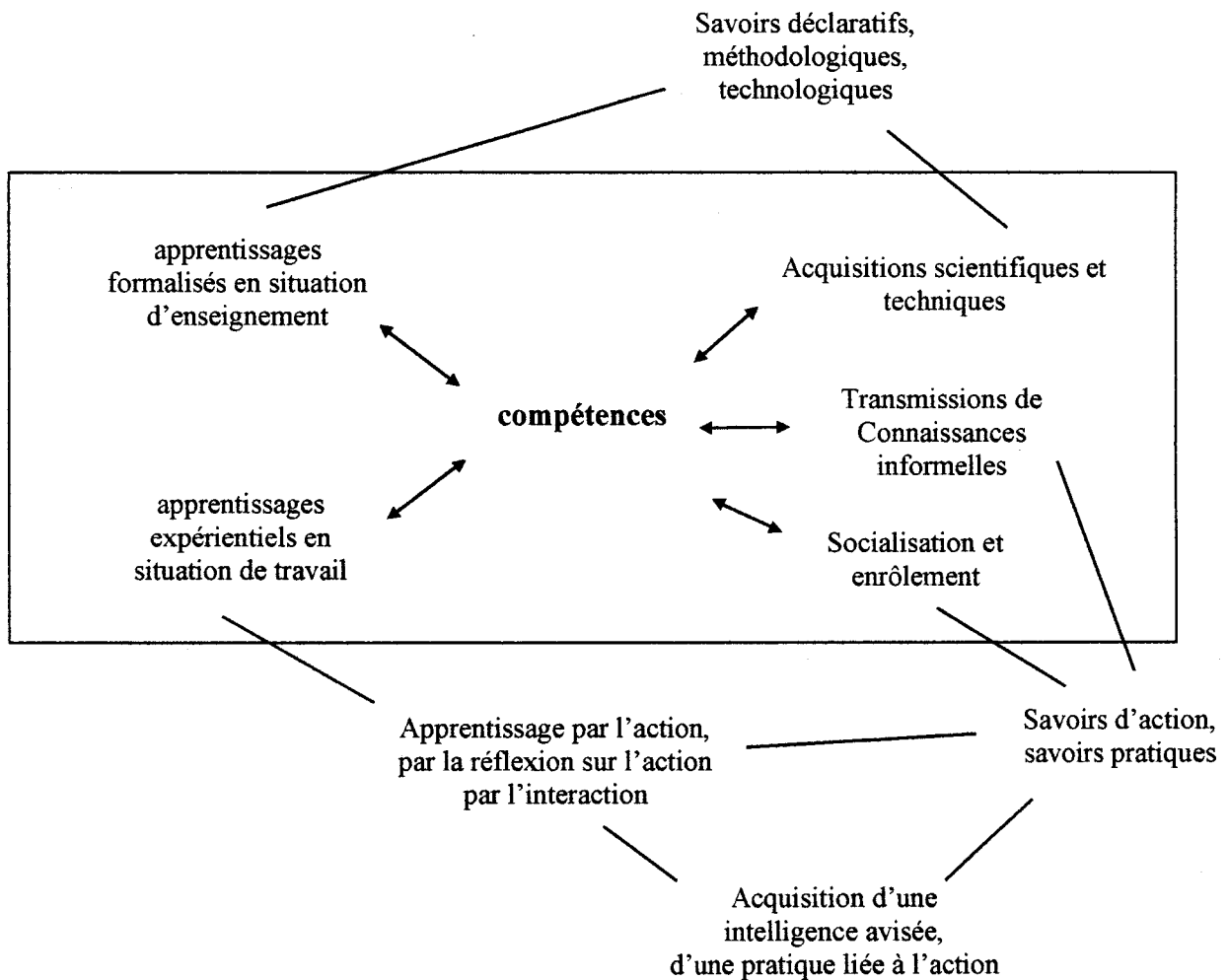
Si le propos est centré sur les formations en apprentissage dont l'une des visées explicites est de favoriser un développement des compétences des futurs cadres, il se veut néanmoins ici plus général. Nous cherchons en effet à comprendre la dynamique de construction des compétences qui est à l'œuvre au cœur des dispositifs contractuels qui supportent l'insertion organisationnelle des jeunes.

Si l'on prolonge l'analyse, **on peut dire que les compétences font l'objet d'un travail de construction à la faveur des dynamiques d'ajustement de rôles,**

de socialisation et d'apprentissage que cristallise la période d'insertion organisationnelle par l'apprentissage.

L'accent est donc mis sur l'apprentissage comme processus de construction des qualités, construction à référer aux spécificités des contextes au sein desquelles les qualités vont être produites tout en étant mobilisées et mises à l'épreuve. Cette construction des compétences procède bien souvent de mécanismes organisationnels relativement lâches s'activant dans le jeu des interactions à l'œuvre entre un jeune et un contexte d'action dans le cours de l'activité. Le schéma ci-après présente la grille d'analyse de l'insertion organisationnelle comme processus de construction des compétences. Il s'agit d'un schéma simplifié qui n'intègre pas les possibilités de recul réflexif sur son action en organisation dans des cours (réflexion sur l'action en CFA).

**La construction des compétences
au cours de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage¹³⁴**



¹³⁴ Ce schéma est inspiré de Beaucourt et Louart (1998)

III - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS D'ÉVALUATION DES QUALITÉS

Le dispositif de formation en apprentissage ne donne pas lieu qu'à des constructions de compétences. Il fait également l'objet d'évaluations sur ces compétences.

A ce titre, de nombreuses recherches issues de l'économie du travail permettent de saisir comment les entreprises font face à l'incertitude qui se pose lors des recrutements sur la qualité des candidats. L'objet principal de ces travaux vise à saisir comment, dans des contraintes de coûts acceptables, les entreprises réalisent l'adéquation entre candidats disponibles et postes vacants et à quel niveau est fixée la rémunération du nouveau venu. Si pour la plupart, elles ne portent pas directement sur les processus d'insertion organisationnelle, les analyses apportent néanmoins des grilles de lecture suffisantes pour en faciliter la compréhension.

3.1. L'identification des qualités d'un jeune

Les recherches situent leurs analyses en amont de l'entrée dans l'entreprise. Tel est le cas, par exemple, des modèles de signalement qui traitent des problèmes de « sélection adverse » entre « bons » et « mauvais » candidats. Exposés à une incertitude majeure sur les qualités des candidats qu'il s'agit de sélectionner, les employeurs sont amenés à s'appuyer sur des indices (la race, le sexe, l'âge...) ou sur des signaux (diplôme, expérience professionnelle) pour soutenir leur décision d'embauche (Spence, 1973)¹³⁵.

Ainsi, dans ce type de modèle explicatif, existe-t-il un net partage entre les qualités réelles et les informations (ou croyances) sur ces qualités. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le diplôme n'est qu'un signal des qualités réelles et recruter sur cette base, en fixant en conséquence le niveau de rémunération et en effectuant le choix de tel collaborateur, constitue une forme de « discrimination ».

¹³⁵ Ce qui, en retour, conduit les jeunes à faire l'acquisition de ces signaux : les jeunes qui poursuivent leur formation dans le cadre d'un contrat de travail (alternance) cherchent à développer une expérience professionnelle qui constituera un signal dans leur démarche ultérieure de recherche d'emploi. De même, un jeune qui vit un parcours difficile dans une entreprise peut être incité à y rester pour ne pas envoyer un signal négatif (rupture brutale) ou pour bénéficier de l'étiquette de l'entreprise.

Des auteurs tels que Arrow et Phelps (1972) ont à cet égard explicitement développé une analyse en terme de discrimination statistique. N'ayant pas accès aux qualités réelles des candidats, les employeurs retiennent des critères directement observables qu'ils croient statistiquement corrélés à la productivité. Ces critères fonctionnent en quelque sorte comme l'assurance d'une productivité statistiquement garantie : dès lors, si un candidat dispose d'une caractéristique à laquelle est associée une croyance en une productivité moindre, l'employeur peut rejeter sa candidature ou lui verser un salaire ajusté à la baisse qui compensera sa moindre productivité.

Une autre particularité des modèles de signalement vient de ce que les qualités (ou informations sur ces qualités) y sont considérées comme fixes et accessibles *a priori*. Si bien qu'une fois l'embauche réalisée, tout se passe comme si l'employeur peut observer sans erreur les compétences du candidat retenu ou, au moins, peut-il actualiser et réviser ses croyances sur les qualités réelles. Mais qu'en est-il alors des indices et des signaux lorsqu'un employeur, qui a eu l'occasion de voir évoluer un jeune en contrat à durée déterminée, est amené à examiner la possibilité de le confirmer juridiquement par le biais d'un contrat permanent ?

Destinée à appréhender les mécanismes qui sous-tendent les opérations de sélection, ces approches par le signalement ne permettent donc pas d'affronter la temporalité des recrutements, notamment lorsque ces derniers fonctionnent selon un schéma où s'enchaînent dans le temps un contrat de travail de type particulier et un contrat à durée indéterminée (de type CDD-CDI). Ces modèles concentrent deux autres faisceaux de critiques.

D'une part, ils posent les qualités comme étant attachées à l'individu. Autrement dit, celles-ci existeraient indépendamment du contexte dans lequel elles doivent être mobilisées : toute référence à une période de test par une mise au travail effective est ainsi évacuée.

D'autre part, ils négligent l'entreprise comme lieu d'apprentissage et par conséquent ne considèrent pas l'insertion organisationnelle comme processus au cours duquel se cristallise une partie de ces apprentissages (et donc la construction d'une partie des qualités recherchées, ce qui confère à ces qualités un caractère mobile).

Des travaux récents permettent de dépasser la première limite. Ils abordent en effet la question des qualités des personnes en les mettant en perspective dans le contexte où elles sont appelées à se déployer. On peut distinguer deux types d'approche (par les contrats et par la notion d'appariement).

Une partie de ces travaux, issus de **l'approche par les contrats**, prospecte les conditions de la mobilisation de ces qualités à l'aide de mécanismes incitatifs et envisage l'insertion organisationnelle comme un processus d'accumulation d'informations venant alimenter une négociation sur les termes du contrats.

Une seconde partie de ces recherches, basées sur une **approche en terme d'appariement** entre poste et candidat, introduit une vision dynamique de l'insertion organisationnelle en en faisant un processus d'expérimentation des qualités dans leur contexte d'accueil, processus dont va finalement dépendre la qualité de la relation d'emploi entre un jeune et une entreprise.

A partir de la présentation du premier type d'approche, nous proposons d'esquisser notre cadre d'analyse de l'insertion comme processus de confirmation (potentiel ou réel) mettant en jeu des mécanismes d'évaluation des qualités selon une approche en terme de convention. Nous nous référerons ensuite au second type d'approche pour développer notre propre cadre d'analyse.

L'approche par les contrats s'est notamment intéressée au problème de sélection adverse et de risque ou aléa moral qui entoure l'embauchen¹³⁶. L'employeur qui recrute un jeune n'a au départ qu'une connaissance partielle de ses capacités et de son dynamisme. Sans doute peut-il améliorer sa connaissance au moyen de tests ou d'interviews mais ces procédures sont coûteuses et leurs résultats incertains car subsiste une irréductible incertitude sur les qualités du candidat (comment être sûr que le jeune peut satisfaire à des activités ayant un contenu cognitif important ?). Surtout, une fois embauché, les qualités du salarié ne sont qu'imparfaitement observables ou n'apparaissent pas complètement vérifiables durant l'insertion organisationnelle.

Des problèmes d'information demeurent en effet : l'employeur ne peut observer directement « l'effort » du salarié, notamment parce que celui-ci travaille en équipe et qu'il est difficile d'isoler sa contribution particulière. Le salarié (en l'occurrence le jeune) est également susceptible d'avoir un certain comportement qui n'est pas observé par l'employeur (on parle d'action cachée) mais qui affecte les signaux conditionnant les clauses du contrat. Défini comme un agent opportuniste, le jeune garde en effet la possibilité de moduler son effort : il est constamment susceptible de « tricher » au moment de la formation des contrats (opportunisme ex ante à l'embauche) comme de leur exécution (opportunisme ex post lors de l'insertion).

¹³⁶ Dans la théorie de l'agence, la sélection adverse concerne l'information cachée, l'aléa moral le comportement inattendu. La perspective synthétique adoptée ici peut conduire à épurer les nuances entre les théories des contrats (pour une approche comparative, Cf numéro spécial de Sociologie du travail, XXXVIII 4-96).

Face à cet aléa moral liée à l'incertitude comportementale, comment dès lors mobiliser les compétences des jeunes et jouer sur la qualité du travail ? Deux mécanismes apparaissent alors centraux : les mécanismes d'incitation, qui permettent de mobiliser le travail de l'agent tout en maximisant les gains du principal (« l'employeur ») ; et les mécanismes de révélation de l'information, qui donnent à voir les informations cachées à propos d'un candidat.

L'incitation est généralement créée par le niveau de salaire mais elle peut aussi résulter de la possibilité offerte au jeune du prolongement de la relation contractuelle dans le cas où l'exécution d'un contrat temporaire s'avère satisfaisante. Ce mécanisme a ainsi pour but d'inciter le jeune à fournir une forte intensité au travail pour consolider sa place au sein de l'organisation¹³⁷. Tels que les présentent ces modèles explicatifs, les formules incitatives ont surtout pour objet de fixer la rémunération associée à la productivité réelle du candidat compte tenu d'une négociation n'ayant pas seulement lieu à l'occasion de la conclusion du contrat mais s'activant pendant toute la période d'exécution (en particulier pendant la période d'entrée organisationnelle).

Le processus d'entrée dans l'entreprise est donc mis à profit pour rassembler l'information utile permettant de faire des choix efficaces en matière de rémunération. Ces choix doivent néanmoins être élargis puisqu'ils peuvent également porter sur la définition des termes d'un nouvel arrangement contractuel lorsque le recrutement comporte plusieurs séquences. C'est le cas par exemple lorsque l'employeur envisage la forme contractuelle susceptible de faire suite à un CDD ou un contrat en alternance, forme la plus optimale pour lui et qui « assure » en même temps le jeune compte tenu de son aversion pour le risque.

Cette approche en terme aléa moral présente cependant une limite : si les qualités ou compétences des individus résultent de décisions de leur part compte tenu notamment du volume d'effort qu'ils choisissent de déployer, sur quelle base les employeurs confirment-ils un jeune dans un emploi ? Là encore l'analyse achoppe sur la distinction existante entre les qualités (définie comme des efforts) et les informations sur ces qualités.

Akerlof (1984) a proposé de mettre en rapport les efforts consentis par le salarié (autrement dit la mise en œuvre effective des qualités) avec une norme d'effort propre à un groupe et le salaire qui y est associé. Dans la mesure où l'employeur et le jeune

¹³⁷ L'approche par les contrats envisage aussi la possibilité de tricherie de la part du principal : il peut ainsi promettre ou faire espérer l'accès à des emplois permanents pour accroître l'intensité de l'effort du jeune sans avoir l'intention de le faire.

salarié parviennent à nouer une certaine collaboration par un système de don partiel (« partial gift ») et de contre don, il existerait une convention d'effort à laquelle les deux parties se référeraient. A défaut de respecter cette règle définie collectivement et fixant la productivité normalement attendue, le jeune s'expose à l'exclusion. Est ici développée l'idée d'une convention d'effort. Dans cette perspective, l'insertion organisationnelle supporterait un travail de mise en place des éléments de la convention d'effort. Akerlof estime que l'entreprise a tout intérêt à établir une norme inférieure à celle que chacun des groupes adopte. Selon lui, cette faible exigence relative se traduirait pour les jeunes employés par le sentiment d'être bien traités, lesquels, en retour, intensifieraient leur effort.

Il nous faut donc puiser dans des modèles qui abordent de manière plus frontale la question de l'expérimentation ou de l'évaluation des qualités au cours de l'insertion organisationnelle.

3.2. Modes d'appariements et expérimentation de la qualité de la relation d'emploi

Si nous empruntons à Jovanovic une perspective en terme d'appariement (cf. encadré), nous nous en éloignons cependant par la vision des qualités sous-jacentes à cette théorie.

Encadré : la théorie des appariements
(in Ballot, *Travail et Emploi*, n°54, 1992)

Elle part du constat que les individus et les emplois sont hétérogènes et considère que la productivité d'un individu, varie selon l'emploi qu'il occupe. L'appariement peut donc être bon ou mauvais (ou moyen). Cette idée simple permet de proposer des explications pour plusieurs phénomènes importants sur le marché du travail. En particulier, elle prédit une relation croissante entre salaire et ancienneté, fondée sur un biais de sélection.

En effet, ceux des salariés récemment embauchés qui sont peu productifs car mal appariés démissionnent peu à peu ou sont licenciés. Seuls les bons appariements rémunérés sur un marché supposé concurrentiel par des salaires élevés acquièrent une ancienneté forte. Il est important de noter que la relation croissante

n'existe qu'au niveau agrégé de la cohorte des embauchés à une certaine date. Les salariés ne bénéficient pas d'un salaire croissant.

Toutefois, le modèle peut être aisément étendu pour rendre compte d'un profil individuel de salaire croissant à l'ancienneté. On suppose maintenant que l'employeur apprend progressivement à connaître la productivité de son salarié et ajuste le salaire à cette productivité. Les salariés bien appariés voient donc leur salaire croître, mais temporairement, les autres voient leur salaire baisser et démissionnent.

Cette théorie est devenue la théorie "néo-classique" dominante en matière de mobilité et fait l'objet de développements constants tendant à englober la théorie du capital humain comme cas particulier.

Référence : Jovanovic (1979)

En effet, celle-ci considère les qualités comme étant des données qui sont amenées à se révéler dans le cadre de la relation d'emploi : soit par une démarche d'inspection, c'est-à-dire que l'on valide des qualités repérées en amont de la contractualisation, c'est-à-dire que l'on vérifie la conformité des qualités de la nouvelle recrue par rapport à des standards (« contrôle qualité »)¹³⁸ ; soit par une démarche d'expérimentation, c'est-à-dire que l'on prend la mesure des qualités dont fait preuve une nouvelle recrue sans que celles-ci aient été définies au préalable. Nous situons pour notre part, l'appariement dans une perspective conventionnaliste en considérant que les qualités sont construites par les acteurs, eux-mêmes, chemin faisant, au cours de la relation d'emploi. Elles ne sont donc pas figées.

De Larquier (1997) tente de formaliser **le processus d'acquisition de connaissances au cours des phases d'entrée dans l'entreprise**, lorsqu'à la suite de l'examen de sa candidature, un salarié est jugé sur sa participation effective au travail. Elle introduit pour ce faire les notions *d'appariement* et *d'expérimentation*.

L'appariement renvoie à la qualité de la relation d'emploi entre un jeune et une entreprise. Dans la continuité de Jovanovic (1979), elle suppose que « *la qualité d'une relation d'emploi n'est spécifique ni au salarié, ni au poste, mais à l'appariement des deux. Il n'existe ni bons ou mauvais travailleurs, ni bons ou mauvais emplois, il n'existe que de bonnes ou mauvaises relations d'emploi* » (p. 59).

L'expérimentation renvoie au processus d'acquisition de connaissances durant les périodes d'insertion organisationnelle : « *parce qu'elle s'inscrit dans la durée, toute relation d'emploi est décrite par un ensemble de caractéristiques d'inspection (parfaitement connue dès la rencontre des partenaires éventuels) et de caractéristiques d'expérimentation (révélées progressivement lors du déroulement de la relation d'emploi). Par conséquent, lors de la création d'une relation d'emploi, les partenaires évaluent la qualité de leur appariement compte tenu de la connaissance des caractéristiques d'inspection et de l'anticipation des caractéristiques d'expérimentation. Mais cette qualité n'est pas statique, elle se révèle au cours de la relation effective. L'expérimentation peut ainsi conduire à l'interruption de la relation d'emploi* » (p. 59). Elle peut aussi, à l'inverse, conduire à la confirmation juridique du jeune dans un emploi permanent.

¹³⁸ A propos de cette fonction d'inspection, Cf. Gomez, Qualité et théorie des conventions, *Economica*, 1994, pp. 12-46.

Ce n'est donc pas tant une accumulation d'informations sur la qualité des candidats qu'une expérimentation de la qualité de la relation d'emploi entre (et par) les deux protagonistes (entreprise et jeune) qui apparaît au cœur des processus d'insertion organisationnelle.

La question centrale est alors la suivante : comment les acteurs apprécient-ils la qualité de la relation d'emploi et comment contrôlent-ils le processus d'expérimentation ? De Larquier identifie trois modes d'ajustement différents entre l'entreprise et le jeune auxquels correspondent des modes spécifiques d'évaluation de la relation d'emploi¹³⁹ : les appariements de nature marchande, de nature industrielle et de nature domestique.

Des *appariements de nature marchande* se nouent entre un « agent » et une « prestation » sur une base que l'on peut qualifier d'anonyme : un contrat prescrit l'ensemble des tâches relatives à un poste ainsi que le salaire versé en retour, toute référence aux spécificités du travailleur et au collectif qui l'entoure étant évacuée de la relation. **Dans ce type d'appariement, l'accent est mis sur la rentabilité.** La qualité de la relation d'emploi est jugée directement en fonction de ce critère.

« Est de bonne qualité l'appariement rentable, celui qui maximise le revenu du salarié sur le marché du travail et le profit de l'employeur sur le marché de son produit. Par ailleurs, la rentabilité doit être immédiate ; ne pas respecter cet impératif est la principale cause de défaillance de l'appariement qui mène à sa rupture » (p. 62). Comme le note De Larquier, l'information que l'employeur va chercher à obtenir lors du processus d'expérimentation apparaît ainsi relativement rudimentaire puisqu'il s'agit de prendre la seule mesure du gain que lui procure l'appariement.

Ces appariements s'observent dans des entreprises qui font le choix de répercuter sur la gestion interne de leurs ressources humaines les variations qui pèsent sur le volume de leur activité et/ou le prix de leurs produits. Dans ce modèle d'entreprise marchand, *« l'employeur choisit de garder ou de créer au sein de son entreprise tout appariement susceptible d'être rentable et de faire disparaître les appariements qui ne sont plus des centres de profit positifs »*. Et l'auteur d'ajouter : *« la relation de nature marchande n'a pas pour objectif de durer »* (p. 62).

Des *appariements de nature industrielle* s'établissent entre un jeune, défini principalement par ses compétences (un « technicien » certifié par un diplôme), et un poste situé dans un « dispositif technique ». Dans ce type d'appariement,

¹³⁹ L'auteur construit sa typologie de manière déductive, à partir des trois modèles d'entreprise dégagés par Eymard-Duvernay et des travaux empiriques de Saunier et Bessy.

l'accent est mis sur la **recherche de l'efficacité technique et de la cohérence interne au sein d'un collectif de travail** soutenu par un réseau solidifié de postes.

« L'entreprise décrète productif l'appariement qui, dans le dispositif technique, participe à l'amélioration continue de la technologie et de la qualité du produit final. Le travailleur, quant à lui, évalue la qualité de sa relation d'emploi en rapport avec la valorisation ou l'amélioration de ses compétences techniques. Dans le modèle industriel, est de bonne qualité l'appariement qui demande et produit des compétences techniques en continuel progrès. L'appariement qui freine la performance du collectif ou qui gaspille les capacités du technicien est donc défaillant » (p. 63). Ainsi la qualité de l'appariement de nature industrielle est-elle évaluée en fonction des compétences techniques (présentes et futures).

La phase d'expérimentation caractéristique de l'appariement industriel est mise à profit pour rechercher une information plus approfondie que celle mobilisée pour évaluer la qualité de l'appariement marchand. Elle s'appuie notamment sur une analyse « scientifique » des performances des nouveaux arrivants et de l'adéquation entre, d'un côté, les « théories en action » des jeunes selon l'expression d'Argyris et Schön et, d'un autre côté, les postes inscrits dans une structure industrielle et dans un système d'emplois.

La connexion entre la qualité de l'appariement et le résultat de l'entreprise apparaît en outre beaucoup plus lâche que dans la relation marchande. D'abord, parce que comme on a pu le voir, l'appariement est jugé en fonction de son impact sur l'efficacité du dispositif technique. Ensuite parce que les erreurs, défaillance ou faible rentabilité d'une recrue peuvent être admises à court terme si l'entreprise envisage une compensation sur le moyen ou long terme. Il en va de même, à l'inverse, pour un jeune qui peut se satisfaire d'un poste avec une faible valorisation technique (notamment par rapport avec son niveau de qualification) s'il entrevoit la possibilité d'une progression de carrière.

L'appariement industriel procède, dans cette perspective, d'un investissement réciproque pour l'entreprise et pour le jeune qui s'engagent : *« le technicien et l'organisation appariés misent sur la progression technique de leur relation dans un univers structuré et ignorant l'instabilité à court terme du marché »* (p. 63). Le recours à la formation et l'existence de modes et procédures codifiés de gestion des parcours individuels d'insertion organisationnelle viennent soutenir la progression technique du jeune dans l'entreprise et revêtent ainsi une place importante.

Des appariements de nature domestique se nouent entre un jeune et une « place » dans une « entreprise-maison ». Dans ce type d'appariement, la relation

d'emploi prend place au sein d'un collectif soutenu non plus, comme dans l'appariement industriel, par un réseau solidifié de postes mais par un réseau de liens interpersonnels tissés au cours du temps. L'accent est donc mis sur **les rapports personnels de proximité, sur l'instauration et le maintien de relation de confiance entre les membres d'une communauté de travail** (« des artisans ») caractérisée par la détention de savoir-faire forgés et transmis là encore avec le temps.

« La qualité de la relation d'emploi est étroitement liée à la qualité des relations que chacun des artisans du collectif entretient avec les autres membres. Les qualités pertinentes sont de nature « empiriques » : il s'agit de sens pratique, d'honnêteté, de disponibilité, etc, indissociables du savoir-faire et des compétences professionnelles de la « maison » ou du métier » (p. 64).

La phase d'insertion organisationnelle est alors mise à profit pour expérimenter les qualités empiriques que le jeune déploie à sa bonne intégration dans le réseau traditionnel, relationnel et productif de l'entreprise.

« Dans le modèle domestique, est de bonne qualité l'appariement qui perpétue la confiance car l'entretien des bonnes relations humaines et professionnelles est nécessaire à la sauvegarde et à l'enrichissement du savoir-faire traditionnel de l'entreprise » (p. 64).

La qualité de l'appariement est ainsi jugée sur la capacité à respecter, entretenir et enrichir le savoir-faire empirique de l'entreprise. C'est pourquoi l'appariement est considéré comme défaillant dès lors qu'une de ces qualités empiriques fait défaut, ce qui atteint la réputation d'un jeune. Le bon appariement est amené qu'en à lui à mûrir au sein de l'entreprise : cette dernière mise dans cette perspective sur une relation durable avec le salarié afin qu'il puisse s'imprégner du « savoir-maison » puis le transmettre à son tour. L'ancienneté de l'appariement est alors garante de la place et des fonctions du salarié dans l'organisation. Mais cette situation à son revers pour les plus jeunes arrivés qui sont généralement les premiers sacrifiés en cas de difficultés économiques.

Contrairement aux modes d'évaluation de l'appariement industriel qui s'appuient sur des procédures codifiées, il n'en est pas de même ici. C'est en effet surtout par le mode oral, sans le soutien de règles et mécanismes formels, que se transmettent les informations sur un jeune. Ces informations transitent par des intermédiaires (ou des médiateurs) qui appartiennent à l'environnement proche du jeune : tuteur, collègues, hiérarchiques directs. Ce mode d'évaluation permet une

diffusion d'information plus souple et adaptée à chaque cas, la réputation du médiateur en garantissant la fiabilité.

Les appariements industriels et domestiques désignent en définitive des formes de relation qui se construisent dans la durée, par opposition aux appariements marchands susceptibles de s'interrompre à tout moment dès lors que la relation d'emploi, ou l'arrangement contractuel qui la supporte¹⁴⁰, n'est plus considérée comme assez intéressante par l'une des parties.

L'apport principal du travail de De Larquier est ainsi de montrer **qu'il existe une pluralité de modes d'appariements entre un jeune et une organisation**, lesquels mobilisent des modes différents d'évaluation des qualités venant expliquer la formation, la poursuite et l'interruption des relations d'emploi. Nous avons choisi de focaliser l'attention sur la description que l'auteur réalise des modalités de l'expérimentation en négligeant les modalités de l'appariement qui se cristallisent à l'occasion des opérations de sélection.

On peut toutefois, au passage, souligner la cohérence entre modalités de l'appariement et modalités de l'expérimentation en décrivant brièvement les premières : importance de la qualification (certifiée par des titres) et de procédures formalisées pour les opérations de sélection dans le modèle industriel ; importance de la réputation des personnes qui porte la candidature du jeune dans le modèle domestique (Granovetter, 1974) ; importance du prix dans le modèle marchand.

L'auteur n'épuise certes pas la multiplicité des formes de relation qui se nouent entre les protagonistes de l'insertion organisationnelle. Il faut surtout considérer les trois modèles qu'elle dégage comme des formes pures, des idéaux-types en quelque sorte. Dès lors, la question que l'on peut se poser est de savoir comment s'agencent les différentes formes d'évaluation dans des décisions de confirmation. L'auteur propose finalement un cadre fructueux permettant de mieux comprendre pourquoi une relation d'emploi se délite ou au contraire se pérennise. Pour ce faire, elle porte son regard sur le processus d'expérimentation qui s'active pendant l'insertion organisationnelle en partant de l'idée que les modes d'évaluation de la relation d'emploi se construisent autour de « convention de qualité ». Soumettre à l'épreuve de la réalité la qualité de l'appariement (« l'expérimenter ») suppose en effet que les acteurs amenés à évaluer la relation d'emploi disposent de « cadres de référence », de grilles de lecture leur permettant de sélectionner un type d'information et de

¹⁴⁰ Un employeur peut très bien être satisfait de la rentabilité d'un appariement mais choisir de l'interrompre pour privilégier un autre arrangement contractuel auquel sont associés des avantages financiers jugés intéressants.

l'interpréter. Et comme on a pu le voir, il existe pas qu'un modèle unique de cadre de référence.

Il faut donc approfondir cette **notion de convention de qualité** car elle sert d'appui à l'approche de l'insertion organisationnelle développée dans le cadre de notre travail. Dans notre approche, elle est utilisée cependant de manière plus extensive puisque nous considérons que les conventions interviennent dans le jugement porté sur les qualités de la relation d'emploi mais aussi dans la construction de ces qualités.

3.3. Les conventions de qualité dans l'analyse de l'insertion organisationnelle

Qu'est-ce qui fait qu'un jeune est confirmé dans un emploi à l'issue d'une période probatoire au sein d'une organisation ? L'utilisation du terme même de période « probatoire » rend compte du temps d'épreuve qui précède la confirmation, épreuve par laquelle passe un jeune pour prendre la mesure de son niveau et de la qualité de l'appariement (de « probare » : prouver). Dans cette perspective, l'insertion organisationnelle sert de support à un processus de réduction de l'incertitude quant aux qualités de l'appariement et aux capacités des nouveaux venus.

Les informations recherchées et recueillies au cours de l'insertion organisationnelle sont surtout de deux ordres : elles concernent bien sûr, dans une perspective de gestion de l'emploi, les besoins liés à l'évolution de l'activité de l'entreprise ; elles portent également sur les qualités de l'appariement et les qualités du jeune. L'absence d'incertitude quant à ces dernières, associée à des besoins plus ou moins clairement identifiés, peut alors conduire à transformer une relation précaire et fragile en un engagement durable.

D'Andria estime à cet égard que « *le passage par une confirmation de recrutement devient, du côté de l'entreprise, un moyen d'ajuster, de contrôler, voire d'infirmier le choix issu de la sélection des candidats* » (p. 42, 1995). C'est ce même mécanisme que décrit Bessy (1997) lorsqu'il avance, à propos d'une entreprise dont il étudie les modes de recrutement, que « *l'évaluation des compétences s'effectue au cours de la relation de travail, plutôt qu'au moment de l'embauche, ce qui est une façon de réduire le coût du recrutement en répondant également à la contrainte de la fluctuation économique* ». Si à l'inverse l'incertitude subsiste, l'employeur conserve la possibilité de différer la confirmation en attendant qu'elle ait disparue.

Appréhender l'insertion organisationnelle sous l'angle d'un processus de recherche et de traitement d'informations nous conduit à questionner plus attentivement la manière dont l'entreprise aborde ces informations pour asseoir la confirmation d'un jeune dans l'emploi. Nous introduisons un clivage entre les approches qui considèrent les qualités comme données et celles qui les considèrent comme construites.

Selon les premières approches, les qualités procéderaient d'une caractéristique quasi-naturelle (que cette nature soit régie par des lois physiologiques, sociales ou économiques) qu'il s'agirait : soit de révéler, en ayant par exemple recours à des signaux (modèle de signalement) ; soit de jouer sur leur mise en œuvre effective par des mécanismes incitatifs. Selon les secondes approches, les qualités présentent un caractère construit. Telle est l'optique défendue par le courant conventionnaliste qui estime que la compétence relève de convention, c'est-à-dire d'un accord sur ce qu'est la compétence.

Comme l'avance Gomez, **la qualité « ne peut se déduire d'une analyse strictement objective, mais de ce qu'il est normal d'attendre en pareil cas, et par rapport auquel on pourra évaluer si la qualité observée est acceptable ou pas. Cette qualité attendue n'est qu'une conséquence de ce qui est accepté comme normal par les autres »** (1997, p. 66)¹⁴¹.

La qualité fait l'objet d'un processus de construction sociale, de production d'accords sur la façon de la déterminer, c'est-à-dire de « conventions » qui peuvent varier d'une entreprise à l'autre et selon les collectifs de travail ou les personnes impliqués dans leur évaluation. En ce sens, Eymard-Duvernay et Marchal (1997) recourent à la notion de « convention de compétence » pour désigner des « grammaires d'information » sur le travail (ou sur sa productivité, l'expression devant être entendue au sens large). Ces grammaires constituent des langages et des corps d'expertise sur la compétence qui permettent de soutenir des évaluations sur la qualité du travail. Elles s'inscrivent dans une logique de structuration de l'information : elles interviennent en quelque sorte comme des règles de référence pour recueillir, traiter, mettre en ordre et interpréter des informations.

Suivant ces auteurs, **l'information est alors plus que de l'information : elle contribue à définir ce qu'est la compétence ; elle comporte un mode de jugement.** Comme ils le précisent, « *il n'y a pas une compétence existant préalablement au jugement et qu'il s'agirait de découvrir : le jugement contribue à la formation des compétences* » (p. 12).

¹⁴¹ C'est nous qui soulignons.

Ainsi estiment-ils que le jugement des compétences relève du registre de l'action. C'est à partir de ce point de départ qu'ils prospectent les différentes manières dont se forme et s'exerce le jugement sur les compétences d'un candidat à l'embauche. L'un des intérêts de leur travail est de montrer comment le jugement d'un recruteur varie en passant d'une convention à une autre à l'aide d'intermédiaires. Le jugement, s'il est susceptible de s'appuyer sur des formes exclusives de jugement, procède en effet le plus souvent de démarche composite avec des passages entre ces différentes formes.

Les auteurs s'écartent ainsi des approches culturalistes qui insistent sur l'inscription des acteurs dans des espaces culturels qui sous-tendent durablement leur conception de ce qu'est la compétence. Leur intention est en effet surtout de comprendre des variations plus locales, « *supposant que plusieurs « cultures » peuvent être activées en un même lieu et qu'elles ne sont pas stabilisées sur longue période* » (p. 33).

Est donc rejetée toute idée de permanence d'un « modèle d'évaluation », résultant d'une structure intégrée, qui interdirait à l'acteur de changer de régime d'action dans ses relations d'évaluation. Il existe au contraire une pluralité de formes de jugement mobilisées au cours des opérations de sélection. Chacune de ces formes, et c'est là un point central de l'analyse des auteurs, est sous-tendue par une convention de compétence qui valorise différemment les qualités. Une telle approche amène à questionner plus attentivement le contexte informationnel sous-jacent à l'évaluation des qualités et à la confirmation de recrutement. Loin de présenter un caractère figé, loin de s'imposer aux acteurs comme une donnée exogène, ce contexte est construit par eux dans le cours de leur interaction.

Comme l'explique Eymard-Duvernay (1997), « *le processus de décision des acteurs comporte une espèce particulière de choix : celui qui porte sur la forme de la relation entre eux... Cette décision ne porte pas sur une action particulière, mais sur le cadre, le contexte d'un ensemble d'interactions. Les acteurs sont ainsi dotés d'une forte capacité réflexive : leur rationalité consiste non seulement à faire des choix dans un contexte de relations déterminé, mais aussi à agencer le contexte de relations qui conditionnent leur choix. Pour accentuer le paradoxe, on pourrait dire qu'ils ont le pouvoir de choisir la rationalité qu'ils vont suivre* » (pp. 17-18).

Les conventions sont alors à la fois le champ de l'action et des construits de l'interaction : elles fournissent aux acteurs en relation d'évaluation les connaissances et les règles sur lesquelles s'appuyer et se coordonner (« les bonnes façons d'évaluer les qualités d'un jeune ») ; elles constituent une action volontaire destinée à régler les

relations en définissant des normes communes légitimes (d'efficacité, d'implication dans l'entreprise, ...).

Ces normes communes, qui émergent et se construisent dans l'interaction, opèrent alors comme des réducteurs d'incertitude *« pour sélectionner les caractéristiques de l'appariement sujettes à une expérimentation (l'expérimentation des autres caractéristiques n'apporte aucune information pertinente), pour collecter l'information, pour interpréter les observations et pour en tirer des conclusions »* (G. de Larquier, 1997, p. 61).

Souligner, comme le font les auteurs, que la compétence présente un caractère conventionnel et qu'il existe donc une pluralité de façon de l'exprimer et de la mesurer, invite à examiner plus attentivement les différentes conventions de compétences activées lors des opérations de sélection.

Il n'est pas dans notre intention de décrire trop longuement ces composantes sous-jacentes aux formes de jugement à l'embauche car cela déplacerait l'analyse de l'insertion organisationnelle vers les opérations de sélection. Pour autant, nous ne saurions négliger les jugements sur les compétences qui sont portés à l'occasion de l'embauche. Les phases de sélection et d'exercice effectif de l'activité ne peuvent en effet être analysées, a priori, comme deux séquences d'évaluation indépendantes, comme deux sas étanches l'un de l'autre. Nous considérons au contraire qu'elles s'intègrent dans un même processus d'identification, de reconnaissance et d'évaluation des qualités d'un jeune aboutissant à la confirmation dans l'emploi¹⁴². **C'est alors la stabilisation dans le temps de son jugement qui conduit un employeur à confirmer (ou à infirmer) un jeune dans l'emploi.**

Notons surtout que les auteurs établissent une carte des régimes d'action des recruteurs en fonction de la façon dont ceux-ci décident d'entrer en relation avec leur environnement, c'est-à-dire entre plusieurs conventions de compétences.

¹⁴² Dans un travail où elle s'écarte d'une analyse en terme de convention et propose un cadre explicatif fondé sur une vision des compétences comme données, G. Larquier souligne les liens directs entre les deux phases de sélection et d'insertion : sur le marché, les connaissances qu'a un employeur des candidats (ou à l'inverse les connaissances qu'a un candidat des employeurs) constituent des croyances fondées sur des caractéristiques observables. La phase d'insertion organisationnelle permet dans ce cadre d'expérimenter ces croyances, en observant la productivité (ou les qualités) par une mise au travail effective. L'expérience acquise permet (ou non) de faire coïncider progressivement les résultats des expériences avec les croyances a priori. L'insertion organisationnelle est donc abordée comme un processus d'expérimentation au cours duquel les croyances se précisent progressivement. C'est donc ici moins les qualités du jeune qui sont mises à l'épreuve que les croyances sur ces qualités.

Sont distinguées les situations dans lesquelles le recruteur opère à distance des candidats (il les sélectionne sur un marché ou les ordonne en fonction de catégories institutionnelles) aux situations dans lesquelles il a des relations de proximité avec eux (dans des réseaux de relations ou au cours d'entretiens). D'un côté, les compétences font donc l'objet d'une planification, de l'autre d'une négociation.

Sont également distinguées les situations dans lesquelles le recruteur a des relations individualisées avec le candidat aux situations dans lesquelles ces relations s'insèrent dans des collectifs, qu'il s'agisse d'institutions ou de réseaux de relations.

Ces différents régimes d'action des recruteurs reposent sur des conceptions, il faut le rappeler, qui valorisent différemment les compétences. Il est clair que les régimes d'action mis en œuvre au cours de l'insertion professionnelle s'appuient davantage sur un registre de compétence négociée. Le double processus de modélisation des qualités (évaluation et mise en forme) à l'œuvre au cours de l'insertion fait jouer avec plus d'intensité les conventions de compétences émergentes et/ou distribuées.

De sorte que les qualités prises en ligne de compte pour confirmer un jeune ne sont pas les mêmes que celles considérées pour l'embaucher. On ne peut, pour autant, conclure à une extinction des conventions de compétences activées au moment de la sélection dès lors que le jeune entre dans l'entreprise: sans doute il y a-t-il affaiblissement des conventions de compétences planifiées (avec une remise en jeu, par exemple, des qualifications) mais il reste à savoir dans quelle mesure elles sont activées lorsqu'il s'agit de confirmer un jeune.

Tout comme le recruteur est amené à faire varier son jugement lors des opérations de sélection en fonction des tensions qu'il perçoit avec les acteurs de son environnement (avec les jeunes bien sûr, mais également avec les différents intermédiaires tels que des consultants), les protagonistes en charge de la confirmation peuvent également activer plusieurs formes de jugement pour consolider leur point de vue. Aussi, pouvons-nous nous interroger sur leur décision de confirmation lorsqu'ils se trouvent soumis à la sollicitation d'une pluralité de formes de jugement (ils sont confrontés à un champ de force en quelques sortes). Comment résolvent-ils, pour ne citer qu'un exemple, les perturbations ou les distorsions qui résultent des influences contradictoires émanant, les unes de qualifications, les autres d'intermédiaires, objets ou personnes, qui attestent des qualités d'un jeune ?

Un tel angle de questionnement nécessite de prendre en compte les dispositifs qui actualisent les conventions de compétences (Akrich, Callon, Latour, 1988).

La notion de dispositif est empruntée aux sociologues de la traduction. Ils désignent par là des formes d'agencements de relations, plus ou moins coûteuses, qui induisent l'activation de compétences spécifiques ; ces dispositifs sont constitués d'objets techniques, d'entités humaines¹⁴³ et non humaines, d'agencements de situations, d'habitudes incorporées dans la répétition des actions ou encore de compétences qui favorisent le recueil et le traitement de l'information tout en organisant le cadre politique des relations. Comme le dit par ailleurs Eymard-Duvernay, « *ces dispositifs instrumentent le traitement de l'information (registre cognitif) et soutiennent les règles de la relation (registre politique)* » (1997, p. 25).

Karpik s'attache, en ce sens, à l'étude des dispositifs de confiance qui permettent de transformer des « contrats fragiles en engagements crédibles » et stabilisés. Il offre ainsi une grille de lecture de l'insertion organisationnelle comme processus de co-construction de liens de confiance et d'engagements réciproques entre le jeune et l'organisation. Deux dispositifs servent, selon lui, de support à ce processus.

D'une part, les dispositifs de jugement permettent de réduire l'incertitude découlant de l'ignorance des qualités afin de prendre des engagements crédibles. Ils sont fondés, soit sur la confiance personnelle (le réseau), soit sur la confiance interpersonnelle (des classements de qualité tels que le diplôme, la réputation comme forme d'évaluation fondée sur le jugement social, des appellations de type labels, les guides d'école) ; Comme le souligne l'auteur, ces dispositifs agissent comme « *des opérateurs de connaissance* » qui produisent du savoir sur les qualités d'un jeune.

D'autre part, les dispositifs de promesse circonscrivent les occasions d'opportunisme dans l'exécution du contrat pour garantir les engagements des partenaires ; sur un plan conceptuel, ces dispositifs nous paraissent proches de la notion de « **contrat psychologique** ». Celle-ci se définit comme les attentes en matière d'obligation réciproque de l'employé et de l'organisation. Le contrat

¹⁴³ A ce propos, Aubert et al. (1993) font état d'opinions et de pratiques gestionnaires nettement différenciées en matière d'évaluation. Ils distinguent deux positions extrêmes : l'une où l'acte d'évaluation relève de compétences spécifiques avec une évaluation des qualités confiée à des experts (à la DRH surtout) ; à l'opposé, tout se passe comme si l'évaluation était en quelques sortes une activité banalisée qu'il est possible de confier à tout professionnel de l'entreprise se trouvant généralement dans une position hiérarchique avantageuse. Dans ce second cas, le jugement repose essentiellement sur des face-à-face au cours de l'exercice effectif du travail.

psychologique évoque **l'ensemble des perceptions de ce que chaque partie est en droit de recevoir et a l'obligation de donner en échange de la contribution de l'autre partie dans la relation de travail** et se base ainsi sur les perceptions de promesses faites par chacune des parties dans la relation de travail. Le respect des attentes joue pleinement dans la pérennisation de la relation d'emploi en phase d'insertion.

Lorsque des individus sont durablement en relation, des réputations se constituent et permettent d'effectuer des transactions dans des situations d'incertitude. Le réseau, et avec lui l'ancrage du jugement localement, est l'un des moyens de faire face à l'incertitude avec une perte en généralité (par des codes de type nomenclatures de qualification, classement, guides) compensée par un gain en réalité : les acteurs n'utilisent pas que des codes et passent par des intermédiaires qui restituent des points de vue, donnant alors de la solidité au jugement. Les intermédiaires sont ici définis comme tous les acteurs et supports qui participent à l'accumulation de l'information sous certains formats.

Pour revenir aux dispositifs soutenant les jugements sur les qualités à l'embauche, on peut prendre l'illustration des dispositifs du marché. Ceux-ci orientent vers la mise en concurrence des candidats pour optimiser le choix du recruteur, chaque candidat étant supposé avoir une compétence individuelle et stable. Les journaux et les petites annonces permettent de faire circuler sur un espace large les offres d'emploi, de collecter en retour un grand nombre de CV qui seront évalués les uns par rapport aux autres à l'aune des profils de poste. Les tests mesurent les différentiels d'aptitude entre les individus. Les dispositifs de réseau induisent, par opposition, la transmission de proche en proche de points de vue locaux sur la compétence. Les vecteurs de cette transmission sont des intermédiaires, objets ou personnes, qui attestent des compétences.

Ainsi, un tuteur ou un maître d'apprentissage, par sa position d'accompagnateur du jeune en phase d'entrée organisationnelle et au cours de sa formation en entreprise, constitue un intermédiaire par lequel transite une information sur les qualités d'un jeune. Ce tuteur, au même titre que le responsable hiérarchique et les autres collègues de travail, est partie prenante d'un réseau dans lequel est engagé un jeune. C'est la solidité de ce réseau qui contribue à définir et stabiliser ses compétences. Encore nous faut-il aller plus loin dans l'analyse car, comme nous le verrons par la suite, le tuteur contribue d'autant plus à définir les compétences du jeune qu'il agit directement sur leur mise en forme. On voit par là l'imbrication d'un processus d'évaluation des qualités et d'un processus de construction de ces mêmes qualités. On sent bien également que si la multiplication du nombre d'intermédiaires est susceptible d'accroître le potentiel de façonnement et

de mise en forme des qualités, qu'en est-il alors des risques de perturbation sur l'évaluation de ces qualités ?

Avant de clôturer cette partie consacrée à l'évaluation, nous voudrions insister sur l'idée que les jeunes ne font pas que subir les jugements dont ils sont l'objet. Ils réagissent en effet à la manière dont ils sont désignés. A ce propos, Monchatre (1998), à propos de la population cadre, examine le rôle des dispositifs de suivi et d'orientation professionnelle. Dans un travail consacré à l'analyse de la construction des déroulements de carrière en entreprise, elle met en perspective combien ces dispositifs, aussi bien formels qu'informels, participent de pratiques de " désignation " ou « d'étiquetage » des salariés. Les termes de désignation et d'étiquetage, directement empruntés à H.S. Becker (1985), sont utilisés pour rendre compte de l'idée que dans le cours des situations de travail s'opèrent en continu des évaluations sur les comportements des candidats, évaluations qui aboutissent précisément à les " désigner ". Rapportée au cas des nouveaux entrants en début de carrière, cette posture suggère que durant les phases d'insertion se joue un processus de désignation des jeunes. Ce processus, s'il fait intervenir les attributs initiaux des jeunes recrues tels que les diplômes, présente surtout un caractère émergent puisqu'il se construit dans le cours des interactions entre les protagonistes de l'insertion. Il influence, entre autre, la réputation d'un nouveau venu et les rôles qui vont lui être transmis (rôles pour lesquels il est donc désigné).

Monchatre dégage trois processus distincts de désignation. Sa typologie, assise sur des données empiriques importantes, porte sur le déroulement de carrière considéré dans sa globalité. Elle ne s'applique donc pas directement à l'insertion organisationnelle ou, s'il on préfère, au début de carrière. Elle mérite cependant d'être examinée car les dynamiques de désignation que l'auteur décrit s'initient bien souvent durant les phases de démarrage organisationnel qui revêtent dans ce cadre un caractère décisif. Prenant naissance durant l'insertion, les processus de désignation ainsi analysés sont donc susceptibles de s'appliquer, pour partie, aux nouvelles recrues. Une telle typologie invite, en tout cas, à mettre en œuvre par ailleurs une prospection empirique spécifique aux jeunes :

- les processus de valorisation : ces processus d'étiquetage se manifestent par l'accélération de la progression hiérarchique et salariale des candidats. L'accélération en question est déclenchée par les hiérarchies qui mobilisent leurs réseaux de relations afin de favoriser la promotion du candidat qu'elles ont identifié comme « potentiel » ou « évolutif ». Monchatre évoque le cas d'un groupe pétrolier où les processus de valorisation sont mis en œuvre ou s'activent de bonne heure dans les

parcours. Comme elle l'écrit à ce propos : « *les relations sont électrisées à tel point que des coup de foudre peuvent se produire dès le recrutement* » (p. 32). La hiérarchie a dans ce cas le pouvoir de choisir, former, voire propulser les jeunes repérés. Elle pratique notamment un coaching à distance mais serré des candidats ;

- les processus de professionnalisation : ces processus laissent beaucoup moins de place au relationnel et à l'affectivité que les précédents. Les acteurs de désignation sont d'autres professionnels, qui ont joué directement un rôle dans l'apprentissage des candidats ou en ont été les témoins privilégiés (on songe en particulier au tuteur). Désignés comme spécialistes, les candidats sont reconnus par leur valeur ajoutée technique. La désignation se manifeste par des progressions régulières sanctionnant des processus continus d'apprentissage tout en long de la vie professionnelle. Rapportés à un jeune en phase d'insertion, ces processus correspondraient à la reconnaissance de leur professionnalisme (maîtrise d'une expertise ou d'une technicité, présente ou en construction par une accumulation progressive d'expérience) ;
- les processus de marginalisation concernent les candidats qui présentent un retard au regard d'une " progression normale " ou qui, plus généralement, ne s'inscrivent pas dans les attendus. Tout écart à la norme rend les salariés concernés porteurs d'un stigmate au sens de Goffman (1963).

Monchartre insiste sur l'idée que les salariés réagissent à ces processus de désignation car ils sont dotés de capacité réflexive. Ainsi mobilisent-ils des ressources pour orienter, infléchir, ou corriger les désignations dont ils sont l'objet. Surtout ajoute-t-elle, ils mettent en œuvre des pratiques d'anticipation consistant en un contrôle réflexif de leur devenir directement influencé par les processus d'étiquetage à l'œuvre. Une telle approche, de nature interactionniste, invite à considérer que les évalués ne sont pas passifs au regard des appréciations dont ils sont l'objet : ils anticipent les formes d'évaluation en agissant sur les compétences qu'ils doivent construire.

CHAPITRE 4

DE L'ENTREE A L'USAGE DES DISPOSITIFS EN APPRENTISSAGE

I - PROTOCOLE METHODOLOGIQUE.

- 1.1. Pour le développement d'une approche compréhensive des appariements.
- 1.2. La phase exploratoire
- 1.3. La phase d'investigation approfondie
- 1.4. La phase d'investigation confirmatoire
- 1.5. Présentation de la grille d'analyse

II - L'ENTREE DANS UN DISPOSITIF EN APPRENTISSAGE : DES MONTAGES COMPOSITES

- 2.1. L'apprentissage comme mode de formation et d'initialisation de carrière
- 2.2. L'apprentissage : un outil de gestion à forte plasticité

III - LOGIQUES D'USAGE DE L'APPRENTISSAGE

- 3.1. Les logiques d'entreprises en terme d'appariement
- 3.2. L'apprenti, un acteur dans les organisations
- 3.3. L'apprenti, un professionnel en construction

CHAPITRE 4

DE L'ENTREE A L'USAGE DES DISPOSITIFS EN APPRENTISSAGE

Dans le chapitre précédent, nous avons centré le propos sur l'ensemble des éléments qui participe à la problématisation de notre recherche sur "l'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'apprentissage".

En premier lieu, nous avons évoqué l'émergence des nouvelles professionnalités des cadres. Il apparaît que pour satisfaire à des nouvelles formes de besoins en ressources humaines, les organismes de formation dans l'enseignement supérieur développent des dispositifs à caractère ensemblier (c'est-à-dire combinant entreprise et institut, théorie et pratique, situation d'enseignement et situation d'apprentissage expérientiel). L'un de ces dispositifs privilégiés est l'apprentissage.

En second lieu, nous avons traité des modalités de construction des compétences au cours des processus d'insertion organisationnelle. A ce titre, un ensemble de contributions théoriques ont été abordées afin d'éclairer notre approche du phénomène. Parmi ces contributions, nous avons principalement retenu celles qui montrent que la production de compétences s'opère par un engagement dans l'action, par de la réflexion sur et dans l'action, par le jeu des interactions et des négociations qu'elles impliquent.

En troisième lieu, nous avons convoqué les théories conventionnalistes pour produire notre modèle d'analyse de l'insertion organisationnelle. En effet, nous leur empruntons le concept de convention pour désigner ce qui fonde le processus de construction et d'évaluation des compétences. En ce sens, nous rejoignons la perspective offerte par Eymard-Duvernay (1997) au travers de la notion de "convention de compétence". L'appropriation de ce cadre conceptuel doit nous conduire à repérer et identifier la nature des appariements entre une entreprise et un apprenti, inscrit dans un processus d'insertion organisationnelle.

Le chapitre présent est consacré à l'analyse des logiques d'acteurs qui caractérisent l'entrée et l'usage du dispositif d'apprentissage, c'est-à-dire ce qui fonde

les appariements à leur origine et tout au long du processus d'insertion organisationnelle.

Dans la première partie, nous présenterons notre protocole méthodologique. Il s'agit ici de rappeler brièvement notre problématique, justifier l'ancrage de notre démarche dans une épistémologie compréhensive, caractériser les principales étapes du processus d'investigation du terrain, et enfin, présenter la grille d'analyse (issue de la théorie des conventions).

Dans la seconde partie, nous prospectons les « raisons d'agir » qui ont présidées à l'entrée dans un dispositif en alternance. Pour une clarté de présentation, nous avons dissocié les logiques des jeunes de celles des entreprises.

Enfin, dans la troisième partie, nous abordons les "logiques d'usage" qui caractérisent l'insertion organisationnelle par l'apprentissage. Il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les différents régimes d'action des entreprises, et dans un second temps, de repérer les modalités d'investissement des apprentis dans le dispositif. Au final, cela nous conduit à dégager la façon dont les jeunes se construisent en tant que professionnels et agissent en ce sens sur leur employabilité.

I - PROTOCOLE METHODOLOGIQUE.

Notre objet d'analyse est la dynamique des appariements entre un jeune et une entreprise au cours de l'apprentissage. Il s'agit concrètement d'étudier le processus par lequel les apprentis et les tuteurs en entreprise s'inscrivent dans le développement des qualités du jeune. Nous avons vu dans le chapitre précédent quelles sont les principales modalités de construction des compétences (apprendre par l'action, par la réflexion, par l'interaction) et la manière dont elles sont évaluées. Nous empruntons d'ailleurs à De Larquier (1997) les notions d'expérimentation et d'appariement pour considérer le processus d'apprentissage. La compétence, au sens de qualité, fait l'objet d'une construction sociale, c'est-à-dire d'un processus de production d'accords sur la façon de la déterminer. Il nous faut donc observer ces « conventions ». Ceci nous conduit à poser notre problématique de la manière suivante :

Quelle est la nature des appariements qui lient un jeune apprenti à l'entreprise et en quoi ces appariements (marqués par des "conventions") structurent-ils le processus conjoint de construction/évaluation des compétences ?

Il s'agit de repérer les différents régimes d'action des acteurs du processus d'apprentissage qui marquent profondément le développement des compétences du jeune apprenti. Ce type de questionnement nécessite, d'une part, d'observer et analyser les différents dispositifs¹⁴⁴ qui actualisent les conventions de compétences (Akrich, Callon, Latour, 1988), et d'autre part, de comprendre comment ces conventions influent sur la nature des appariements.

¹⁴⁴ La notion de dispositif est empruntée aux sociologues de la traduction. Ils désignent par là des formes d'agencements de relations, plus ou moins coûteuses, qui induisent l'activation de compétences spécifiques ; ces dispositifs sont constitués d'objets techniques, d'entités humaines et non humaines, d'agencements de situations, d'habitudes incorporées dans la répétition des actions ou encore de compétences qui favorisent le recueil et le traitement de l'information tout en organisant le cadre politique des relations. Comme le dit par ailleurs Eymard-Duvernay, « ces dispositifs instrumentent le traitement de l'information (registre cognitif) et soutiennent les règles de la relation (registre politique) » (1997, p.25).

1.1. Pour le développement d'une approche compréhensive des appariements.

Pour mener notre recherche sur cette situation de gestion, au sens de Girin (1990)¹⁴⁵, nous avons **employé une démarche méthodologique d'ordre qualitatif centrée principalement sur le suivi longitudinal de différents processus d'insertion organisationnelle de plusieurs jeunes apprentis de l'enseignement supérieur**. Avant d'explicitier les différentes phases de collecte de données (phase exploratoire, phase d'investigation approfondie et phase d'investigation confirmatoire), nous pouvons apporter deux justifications principales de ce choix de mode d'accès au terrain.

En premier lieu, notre analyse porte sur les processus d'insertion organisationnelle des jeunes apprentis et, au travers de ces processus, nous souhaitons plus particulièrement appréhender les logiques sous-jacentes qui président à l'action de formation au sein du dispositif d'apprentissage. Il nous importe de produire une explication raisonnée sur une situation complexe à partir de ce que les acteurs expriment sur ce qu'ils vivent et construisent. A ce titre, susciter le discours des apprentis (et de leurs encadrants) sur l'action lorsqu'ils sont dans l'action présente un double intérêt.

D'une part, le recueil et l'exploitation de données qualitatives permet de comprendre le phénomène observé en prêtant une attention particulière aux significations que les acteurs donnent à leurs comportements ou attitudes. D'autre part, le recours à des interactions directes du chercheur avec les acteurs participe à l'établissement d'une relation transactionnelle favorable à la compréhension du phénomène et la construction de la connaissance.

En second lieu, nous développons une approche longitudinale de plusieurs trajectoires de jeunes. Cette approche processuelle, non seulement permet d'opérer de nombreux réajustements au cours de la recherche (sur les techniques et les stratégies de recueil de données)¹⁴⁶, mais surtout conduit à prendre en compte le phénomène dans sa perspective chronologique. Concrètement, cette approche facilite l'appréhension, et la restitution sous forme d'étapes successives ou séquences, des événements clefs ayant joué sur les modes d'appariement entre les jeunes et les entreprises.

¹⁴⁵ "Une situation de gestion existe lorsque des participants sont réunis et doivent accomplir, dans un temps déterminé, une action collective conduisant à un résultat soumis à un jugement externe" (Girin, 1990, p142)

¹⁴⁶ Dans notre cas, nous avons largement utilisé cette opportunité pour élaborer notre cadre opératoire au fur et à mesure des observations. Ceci a également été fonction de l'appropriation progressive d'éléments théoriques éclairant nos réalités observées.

Nous avons donc essentiellement axé notre travail de recueil de données sur la collecte d'informations auprès des acteurs des dispositifs d'apprentissage, et notamment des jeunes apprentis au cours de leurs trajectoires d'insertion organisationnelle. Ces derniers constituent en quelque sorte notre porte d'entrée pour l'analyse des dispositifs et de leurs effets. Comme le soulignent Clénet et Gérard (1994), ceci nous permet d'observer plus particulièrement l'action collective autant dans sa dynamique (le processus) et ce qui la structure (la relation d'emploi-formation) que dans ce qu'elle produit (les compétences).

« On est amené à rapprocher l'alternance au partenariat dans le sens où les acteurs sont amenés à coopérer à une finalité essentielle d'un système de formation alternée, à savoir la prise en compte des représentations et du projet de l'acteur dans son environnement socioprofessionnel... ; il n'en reste pas moins que c'est l'acteur alternant qui est au cœur du débat, c'est lui qui vit, se représente et se construit sa réalité et en final, l'alternance ne prend de sens que par rapport aux apprentissages qu'elle lui permet de développer » (Clénet et Gérard, 1994, pp.31-32).

En terme d'ancrage épistémologique de la recherche, notre choix d'une démarche qualitative nous inscrit dans une approche compréhensive du phénomène. Il ne s'agit pas pour autant de nous opposer fondamentalement à d'autres approches¹⁴⁷ mais davantage de situer notre manière de poser le problème de recherche en fonction de la façon dont nous envisageons la réalité¹⁴⁸. En l'occurrence, il nous est rapidement apparu essentiel de porter l'analyse sur les intentions des acteurs (conscience, valeurs, normes, motivations, contraintes) et leurs perceptions pour comprendre la dynamique de l'action collective. Nous rejoignons donc le postulat de base de l'approche compréhensive selon lequel *"la société n'existe pas en dehors des représentations des individus"* (Wacheux, 1996, p40) et en respectons les principes méthodologiques.

¹⁴⁷ "Il existe d'autres taxinomies des logiques de recherche, elles correspondent rarement à des oppositions scientifiques, mais plutôt à des regroupements sociologiques entre chercheurs. L'opposition traditionnelle entre qualitatistes et quantitativistes fait partie de cette opposition. Pour les recherches qualitatives, le cadre de la recherche émerge progressivement des informations recueillies sur le terrain la démarche permet l'étude des processus, des causalités récursives, et autorise la contextualisation" (Wacheux, 1996, p52). C'est à ce dernier titre (étude des processus, causalités récursives et contextualisation) notamment que nous utilisons des techniques qualitatives.

¹⁴⁸ Il est important ici de rappeler notre implication en tant qu'enseignant dans un dispositif d'apprentissage en formation Maîtrise de Sciences de Gestion. Cette proximité nous a certes favorisé l'accès au terrain de recherche mais surtout nous a permis de nous transposer plus aisément dans les réalités vécues par les étudiants et de mieux comprendre leurs propos.

"Sur le plan méthodologique, cette position se traduit par deux règles. D'une part, l'analyse suppose une capacité à inciter les acteurs à se rappeler le rôle qu'ils ont joué dans la construction de la réalité, et la possibilité d'apprécier le pouvoir effectif dont ils disposaient (Morgan, 1990). D'autre part, pour comprendre les faits, le chercheur reproduit en pensée, la situation vécue par l'acteur (verstehen). Cette simulation approximative permet de repérer les structures déterminantes de l'action, plus que les mobiles réels de l'action par l'acte de vision (Franck, 1994)." (Wacheux, op.cit., p41)

La recherche dans son ensemble s'est déroulée dans la région du Nord-Pas de Calais, disposant d'un seul Centre de Formation d'Apprentis (cf. encadré suivant) mais dont les antennes sont variées. De manière générale, les jeunes apprentis interrogés dans les deux phases d'investigations se sont portés volontaires et nous avons quasi systématiquement interviewé leurs tuteurs professionnels, le DRH de l'entreprise, et occasionnellement leurs collègues (lors de visites sur sites).

FORMASUP

Organisme gestionnaire du CFA de l'enseignement supérieur dans le Nord-Pas de Calais.

C'est en 1991 que le vice-Président du Conseil Régional, le président de l'Union Patronale Régionale (UPR) ainsi que le recteur chancelier des universités décident de mettre en place un seul et même CFA pour l'enseignement supérieur dans l'académie concernée. L'année suivante est créée Formasup, une association paritaire qui réunit des représentants des milieux patronaux ainsi que l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur de la région. Les premières sections d'apprentis ouvrent leurs portes à la rentrée 92-93 accueillant au départ 39 apprentis répartis dans trois filières : DUT génie électrique et informatique industrielle à l'IUT Béthune, DUT génie mécanique et productique à l'IUT de Valenciennes et diplôme d'ingénieur ITII de l'ISTN. Depuis cette date, l'offre de formation s'est considérablement développée (MSG, ESC, 8 DUT et deux nouvelles écoles d'ingénieurs : ISIV et IPHV). Formasup compte actuellement 800 apprentis.

Remarque : par l'intermédiaire de Formasup, les antennes ont deux sources de financement : la subvention du Conseil régional (31,50 F par heure de formation et par apprenti) ; la taxe d'apprentissage (le quota qui correspond à la part réservée à l'apprentissage et le barème, ce qui est un problème à terme pour les formations initiales conventionnelles).

Nous proposons maintenant de présenter les différentes étapes de notre démarche : la phase exploratoire, la phase d'investigation approfondie, menée conjointement à la phase d'investigation confirmatoire. Au total, notre processus de recherche s'est déroulé sur trois années consécutives (première phase d'octobre à novembre 1996, seconde phase de décembre 1996 à octobre 1999 et troisième phase d'octobre 1998 à octobre 1999).

1.2. La phase exploratoire

La première étape de la recherche avait une visée essentiellement exploratoire. Notre proximité avec l'objet de recherche¹⁴⁹ nécessitait de développer une première mise en distance au travers d'un outil formel de recueil d'informations. Nous avons à ce titre construit un questionnaire (cf.annexe) approprié afin de le diffuser auprès d'un groupe d'une trentaine d'étudiants de formation "Maîtrise de Sciences de Gestion" en apprentissage, à leur entrée dans le dispositif (première année).

En premier lieu, ce questionnaire comprenait deux fiches signalétiques. Pour l'étudiant, nous avons repris des éléments du type Curriculum vitae (parcours de formation, expériences professionnelles et vie associative). Pour indication, nous avons également demandé la profession des parents. En ce qui concerne l'entreprise, nous avons retenu les caractéristiques principales (secteur, chiffre d'affaires, effectif, flux d'entrée/sortie du personnel). Nous avons toutefois ajouté une question sur les antécédents en apprentissage.

Ensuite, nous avons développé un ensemble d'une quinzaine de niveaux de questionnement, composés de quelques questions fermées mais également de nombreuses questions ouvertes. Ces questions portaient essentiellement sur les motivations des étudiants pour leur entrée dans un dispositif d'apprentissage, sur les stratégies qu'ils ont développées pour y parvenir, sur leurs premiers contacts avec l'entreprise et les liens avec le tuteur. Le questionnaire se terminait sur les aspects problématiques ou insatisfaisants qui caractérisaient la situation de l'apprenti à son entrée dans le dispositif.

Compte tenu de l'importance quantitative des questions ouvertes, il était difficile d'opérer un traitement statistique des données. Nous avons privilégié le

¹⁴⁹ Nous avons effectivement utilisé l'opportunité de notre fonction d'enseignant à l'IAE et au sein de la formation Msg pour mener nos premières investigations.

traitement de l'information en fonction de la diversité ou de l'homogénéité des réponses apportées par les étudiants. Cette première étape nous a permis de produire une connaissance plus objective des réalités des acteurs du dispositif et nous a fourni de nombreuses pistes de réflexion pour les investigations ultérieures.

A ce titre, nous avons formalisé la poursuite de notre démarche méthodologique à partir de cette première phase d'exploration. D'une part, grâce aux réponses fournies par les étudiants, nous avons élaboré un recueil de thèmes que nous souhaitons approfondir au travers d'entretiens non-directifs à mener dans la seconde phase de recherche. D'autre part, à partir de ce premier contact, nous avons pu demander aux étudiants volontaires leur accord pour participer à la poursuite de notre recherche, ceci les amenant à être suivis ou accompagnés durant leurs deux ans de formation.

Une dizaine d'étudiants ont répondu positivement. Cependant, dans un souci d'ouverture à d'autres types de formation (notamment les écoles d'ingénieurs), nous avons peu à peu limité notre population en MSG à cinq étudiants au fur et à mesure de nos investigations (suivant la disponibilité réelle de l'étudiant et de l'intérêt de sa situation).

Pour compléter cette phase exploratoire, nous avons également mené une douzaine d'entretiens non-directifs avec trois catégories d'acteurs des dispositifs étudiés : quatre responsables de formation, quatre responsables ressources humaines et quatre tuteurs en entreprise. Cette démarche nous a conduit à prendre en compte d'autres institutions de formation pour constituer un "vivier" d'étudiants susceptibles de participer à notre travail de recherche, et à verrouiller différents contacts en entreprise pour structurer notre seconde phase de recherche.

1.3. La phase d'investigation approfondie

La seconde étape de la recherche s'est développée sur la base d'une population de cinq étudiants en MSG, auxquels se sont ajoutés trois étudiants de l'Institut Supérieur Industriel du Valenciennois (ISIV) et deux étudiants de l'école supérieure de commerce de Lille (ESC). Pour procéder au suivi du parcours du jeune apprenti, nous avons programmé (au moins) deux rendez-vous par an avec l'étudiant, une rencontre avec son tuteur professionnel. Comme l'indique le tableau suivant, nous

avons mené au total 69 entretiens non-directifs¹⁵⁰ auprès de 20 personnes dans cette phase d'investigation approfondie.

Formation	1° sem.	2° sem	1° sem.	2° sem	1° sem.	2° sem	Total
	96/97	96/97	97/98	97/98	98/99	98/99	
MSG							
5 étudiants	5	5	5	5	-	-	20
5 tuteurs	-	5	-	5	-	-	10
ISIV							
3 étudiants	3	3	3	3	3	3	18
3 tuteurs	-	3	-	3	-	3	9
ESC							
2 étudiants	2	2	2	2	-	-	8
2 tuteurs	-	2	-	2	-	-	4
Total	10	20	10	20	3	6	69

Note : la formation à l'ISIV dure trois années.

Pour assurer la poursuite d'une analyse longitudinale du parcours d'insertion organisationnelle, nous avons donc rencontré chaque apprenti, en moyenne, tous les six mois. Un rendez-vous sur deux avait lieu dans l'entreprise, ce qui nous permettait de prendre en compte le milieu de travail. Ces immersions dans le contexte professionnel nous conduisaient notamment à rencontrer le tuteur de stage (de manière systématique) et éventuellement, les collègues et le responsable ressources humaines de l'entreprise (à défaut, le responsable de l'entreprise).

Cette méthode systématisée correspond à une volonté de respecter trois critères de validation du processus de recherche (Wacheux, 1996, p84-85) : la pertinence, la validité et la fiabilité des données. En assurant une triangulation des données par le biais de la multiplication des interviews des acteurs inscrits dans le processus d'insertion organisationnelle des jeunes apprentis, nous avons obtenu des informations fiabilisées. En observant le phénomène au travers de l'analyse de trois dispositifs différents (MSG, ISIV et ESC) et en repérant parmi ceux-ci les éléments les plus récurrents, nous avons opéré une multiplication des sources et du nombre d'information valides. Enfin, la collecte des données a été ajustée au fur et à mesure de l'avancement de la recherche, mais aussi en fonction de la progression de

¹⁵⁰ Chaque entretien a pu faire l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription. Leur durée variait de 1h à 1h30mn en moyenne.

l'apprenti dans son insertion organisationnelle. Ce dernier point a permis de renforcer la pertinence des données recueillies au regard de l'évolution de la problématique.

Les entretiens ont été menés suivant une logique non-directive systématiquement à partir du même stimulus ("Qu'est-ce qui s'est passé ces trois ou six derniers mois ? Comment se passe ton apprentissage ? Où en es-tu dans ta formation et dans ton emploi ? ...), c'est-à-dire une question incitant l'apprenti à se situer dans sa trajectoire d'insertion organisationnelle. Généralement, pour les tuteurs, nous restions sur la même question initiale ("Comment se déroule le contrat d'apprentissage de ?). Nous avons ensuite utilisé les formules habituelles de relance pour susciter le discours. Pour certains cas ou moments, nous pouvions reprendre des propos tenus lors d'un entretien précédent. Si cela permettait d'opérer une vérification, il nous importait davantage de recentrer les entretiens successifs sur des aspects apparaissant comme majeurs pour l'interviewé.

C'est à partir de cette phase d'investigation approfondie que nous avons construit nos études de cas. L'exploitation des entretiens s'est effectuée suivant les trois phases décrites par Huberman et Miles (1991, p88-138) : une phase de synthèse (ou de réduction des données), une phase de présentation/organisation des données (codage et regroupement des informations) et une phase d'interprétation des résultats (c'est-à-dire des catégories dégagées). Pour chaque cas d'apprenti, nous avons donc respecté ces trois étapes pour obtenir une synthèse globale et une perspective d'analyse à partir des entretiens croisés des différents acteurs.

1.4. La phase d'investigation confirmatoire

La troisième étape de la recherche à visée confirmatoire a été initiée durant la troisième année. Certes, pour sept étudiants de notre échantillon précédent¹⁵¹, nous avons constitué notre corpus principal de données et dispositions de suffisamment d'éléments pour produire une analyse globale du phénomène observé. Toutefois, en fonction des opportunités que nous offrait le terrain¹⁵² et du souci de saturation de notre modèle d'explication, nous avons entrepris cette dernière phase de collecte de données. Cette dernière étape de notre démarche avait pour objectif de vérifier la

¹⁵¹ Pour trois d'entre eux (en formation d'ingénieur sur trois ans), nous avons prolongé la phase d'investigation approfondie telle qu'elle avait été menée jusque lors.

¹⁵² A de nombreuses reprises, nos visites en entreprise, ou encore nos activités d'enseignement, nous ont amené à rencontrer de nouveaux entrants (et leur tuteurs) dans un dispositif de formation en apprentissage. Il eut été alors peu judicieux de ne pas saisir cette opportunité pour vérifier la fécondité de notre modèle d'explication.

cohérence interne des explications produites, c'est-à-dire la complétude de notre grille d'analyse.

Nous avons donc rencontré lors d'un seul entretien d'autres apprentis, tuteurs, ou responsables de formation. Ainsi, avons-nous mené une vingtaine d'interviews supplémentaires avec 12 étudiants (5 en MSG, 2 ISIV, 2 ESC, et 3 inscrits à l'ISTN¹⁵³), 5 tuteurs et 3 responsables ressources humaines.

Pour cette dernière étape de la recherche, nous avons respecté les mêmes principes d'exploitation des entretiens que pour l'étape précédente : réduction des données, présentation/organisation des données et interprétation des résultats (Huberman et Miles, op.cit., pp.88-138).

1.5. Présentation de la grille d'analyse

Dans les situations de gestion comme celle de décider de recruter un apprenti, de le confirmer à la fin de son apprentissage (ou plus généralement dans des décisions de GRH), l'activité de justification, de légitimation et de démonstration de la justesse de son action apparaît déterminante pour assurer la coordination entre les parties prenantes de la relation de confirmation. **L'action de confirmer un jeune doit en outre être appréciée au regard d'un ensemble de règles considérées comme plus ou moins légitimes en référence à des principes généraux fondés et cristallisés dans l'espace spécifique qu'est l'entreprise.**

Les acteurs de la situation de confirmation disposent en effet d'une pluralité de régimes d'action. Ces différents régimes, et les modes de relations entre acteurs qui en découlent, sont directement fonction de la façon dont les protagonistes reconnaissent la « nature » des situations dans lesquelles ils sont engagés et se déplacent. L. Boltanski et L. Thévenot (1991) ont proposé une typologie modélisant ces situations qu'ils appellent des « mondes ».

Chaque monde présente sa logique propre, ses systèmes d'équivalence partagées et des grandeurs communes, c'est-à-dire qu'il supporte une façon spécifique de mesurer la grandeur des personnes (d'où la notion d'économies de la grandeur). Comme le précisent les auteurs, « *la grandeur est la façon dont on exprime les autres, dont on les incarne, dont on les comprend ou encore dont on les représente* » (p 167).

¹⁵³ Institut Supérieur des Technologies du Nord.

Confirmer un jeune à l'issue d'une période d'insertion, c'est en l'occurrence juger de ses qualités comme nous serons amenés à le développer ultérieurement.

Les auteurs distinguent six régimes d'action (la justification est ici considérée comme une action, de même que le jugement des qualités des jeunes) qui doivent se comprendre comme des formes idéales-typiques qui ne se rencontrent pas à l'état pur mais se combinent entre elles : le régime *marchand*, le régime *industriel*, le régime *domestique*, le régime *civique*, le régime *du renom*, le régime *de l'inspiration*. Ces régimes que les acteurs promeuvent dans la situation de confirmation mobilisent des principes, des objets, des sujets, des figures, des représentations, des systèmes d'évaluation et de hiérarchisation... qu'ils activent aussi bien dans leurs relations que dans leurs discours ou leur façon de faire.

Le régime *marchand* est basée sur les lois du marché qui mettent en concurrence des individus cherchant à satisfaire des désirs et des intérêts, et qui sont tour à tour clients, concurrents, acheteurs ou vendeurs. Ce registre met l'accent sur la compétition et la transaction entre « *des sujets qui sont aussi disponibles que les biens sur le marché* » (p 248). Si l'on considère la gestion des ressources humaines dans cette forme pure, la primauté est accordée à l'acquisition de qualifications en dehors de l'entreprise dans un jeu de confrontation permanente avec le marché externe du travail. En outre, la mobilité des personnels est importante et les règles appliquées sont celles imposées par le marché du travail vécu comme une contrainte extérieure. Cependant, ces règles peuvent être transgressées par des réactions « opportunistes » qui, pourvu qu'elles permettent d'obtenir le meilleur « prix », rentrent dans le cadre d'une situation marchande.

Le régime *industriel* se construit sur la recherche de l'efficacité technique et de la cohérence interne à partir de l'analyse rationnelle et scientifique des performances. Cette logique confère la prééminence à des machines et des « *professionnels* » caractérisés par leur « *excellence* » technique, leurs compétences et leur « *capacité à s'intégrer dans les rouages ou les engrenages d'une organisation en même temps que leur prévisibilité, leur fiabilité, garantit des projets réalistes sur l'avenir* » (p 254). En matière de gestion des hommes, ce régime accorde une place essentielle à la formation organisée des personnels ainsi qu'au diplôme lors du recrutement, formation et titre scolaire étant dans cette forme pure les moyens d'une productivité accrue dans l'avenir par l'acquisition de compétences « rationnelles ».

Le régime *domestique* repose foncièrement sur les relations personnelles : « *les êtres sont immédiatement qualifiés par la relation qu'ils entretiennent avec leur semblable* » (p 210). L'établissement et le maintien de relation de confiance entre

individus ainsi que leurs dépendances et attachements personnels s'avèrent dans cette perspective primordiaux. Ce registre se nourrit de références constantes à la tradition, à la famille, aux anciens et s'appuie sur les règles de l'honneur que suggère le respect du devoir envers les pairs, envers le père, figure emblématique de la tradition. C'est pourquoi il privilégie la position occupée dans la lignée ou la hiérarchie et les liens de subordination que cette position induit. Ce registre se distingue donc des relations impersonnelles, sans attache et sans passé propre au registre marchand de même qu'il se différencie de l'anonymat fonctionnel tourné vers le futur à l'œuvre dans le régime industriel. Il vise plutôt des liens de proximité, conviviaux et durables. La gestion du personnel, qui s'inscrit dans une logique domestique, « *valorise l'expérience spécifique acquise par l'ancienneté dans la maison* » (p. 21).

Dans cette forme pure, le recrutement s'opère de façon privilégié par l'intermédiaire des réseaux familiaux ou locaux des membres du personnel et de la direction. L'appréciation de la compétence, contrairement à la logique industrielle, n'est pas formalisée. Le diplôme, en tant que signe, a donc moins d'importance au profit d'une qualification acquise par l'expérience. Cette logique sert souvent à qualifier les petites et moyennes entreprises, notamment celles où le taylorisme n'a pas pénétré. Mais cette logique s'observe également sous une forme diluée avec d'autres logiques dans des entreprises de grandes tailles, notamment dans des services à l'abri de la concurrence.

Le *régime civique* repose sur les principes d'unanimité et d'égalité. Dans ce régime, l'intérêt individuel s'efface devant l'intérêt collectif. Ce *renoncement au particulier* se réalise au nom de l'équité, de la solidarité et de la liberté. Ce régime se retrouve occasionnellement dans les entreprises. L'action des syndicats, en ce qu'elle permet de défendre les droits des travailleurs, ou encore les initiatives de démocratie en organisation, en ce qu'elles favorisent la citoyenneté, participent de cette logique. L'action d'une entreprise, qualifiée ou se qualifiant de « citoyenne » qui embaucherait des jeunes par esprit civique peut s'inscrire dans cette logique mais force est de reconnaître que celle-ci est en général fortement édulcorée par le masque de considérations marchandes et d'opinion. Le régime civique se rencontre plus souvent dans les administrations d'état et de services publics.

En matière de recrutement par exemple, celui-ci doit s'opérer sur des règles égalitaires : le principe général du recrutement en est une illustration. Les formations et concours internes de promotion sont nombreux. Les statuts ont une vocation à la généralité et à l'unité (par ex. : statut général de la fonction publique). L'ancienneté revêt une place décisive dans l'évolution des rémunérations et les promotions.

Le régime de renom ou de l'opinion se préoccupe de l'opinion des autres et du désir d'être reconnu. Se distinguer en étant visible, célèbre, reconnu et réputé du plus grand nombre (être « débanalisés » pour reprendre l'expression des auteurs), tels sont là quelques uns des ressorts de l'action qui s'ancrent dans ce régime. Ce régime est guidée principalement par le principe de notoriété. Ainsi, une entreprise qui communique beaucoup dans la presse sur ses programmes de formation et parcours d'intégration pour capter l'attention des jeunes diplômés relèverait d'une logique de renom.

Le régime de l'inspiration se caractérise par un abandon aux jaillissement de l'inspiration et par la primauté accordée au génie créateur. Les mesures industrielles et les certitudes techniques, le bon sens propre aux ressources domestiques et l'appât du gain sont autant d'éléments dédaignés par ce registre.

Certes, comme nous l'avons déjà souligné, aucun régime, aucun monde n'existe à l'état pur. Toute situation donne en effet nécessairement lieu à des combinaisons, à des rencontres entre différents régimes. Si l'on considère cette fois chaque registre, il obéirait à deux contraintes communes : une contrainte de « commune humanité » reconnaissant une qualité humaine commune aux membres de la cité ou du monde considéré ; une contrainte « d'ordre » sur cette humanité, c'est-à-dire une hiérarchie non permanente soumise alors à des épreuves de grandeur. On reconnaît ici la distinction établie par Gomez (1994) entre une convention d'effort (nature de l'effort à accomplir dans l'entreprise, c'est-à-dire la norme d'implication à respecter pour être confirmé) et une convention de qualification (conviction sur le rôle de l'entreprise, c'est-à-dire en l'occurrence sur la manière de qualifier une ressource).

Cette perspective théorique, dont la présentation a été ici fortement épurée, va orchestrer notre propos. L'angle d'approche que nous adoptons consiste à considérer l'insertion organisationnelle comme un processus d'identification, d'évaluation et de mise en forme des qualités aussi bien d'un jeune au travail que de l'appariement entre lui et l'entreprise. Ces opérations d'évaluation et de construction des qualités activent différents régimes d'action de la part des protagonistes de l'insertion organisationnelle. La compréhension de ces régimes d'action apparaît également essentielle pour comprendre quels sont les ressorts de la confirmation d'un jeune dans l'entreprise.

II - L'ENTREE DANS UN DISPOSITIF EN APPRENTISSAGE : DES MONTAGES COMPOSITES

Les « raisons d'agir » qui ont présidées à l'entrée dans un dispositif en alternance sont ici prospectées. Le choix de présentation s'est d'abord porté sur les jeunes. Les formes de justification de l'entrée en apprentissage empruntent essentiellement à une logique industrialo-marchande visant, d'une part, à accroître ses ressources pour s'assurer un meilleur positionnement sur le marché du travail, d'autre part, à développer ses compétences au sein de l'entreprise considérée comme un dispositif technique (et plus généralement au sein d'un « dispositif de formation ensemblier » reconnu par ses qualités intrinsèques : mélange de théorie et de pratique). Les logiques de recours à l'apprentissage des entreprises sont ensuite dégagées. Leur mise en perspective souligne le fait que l'apprentissage constitue un outil de gestion à forte plasticité susceptible de répondre ("d'absorber") à différents enjeux organisationnels.

2.1. L'apprentissage comme mode de formation et d'initialisation de carrière

Aménager les conditions d'un début de carrière réussi

L'entrée dans un dispositif de formation en alternance procède d'abord d'un souci d'aménager les conditions d'un début de carrière réussi. Sur un marché du travail perçu comme étant très tensionnel, l'apprentissage s'inscrit dans une « *stratégie de différenciation* » (Bouffartigue, 1994) pour nombre de jeunes apprentis. Cette stratégie de différenciation cumule en général trois logiques qui débordent du seul cadre de la formation initiale pour s'inscrire dans une démarche de construction de carrière :

1. Une **logique d'étiquetage axée sur la capitalisation d'une expérience professionnelle**. Cette accumulation d'expériences participe de la constitution de ressources sur le marché du travail dans un contexte plus large de spirale inflationniste des diplômés. L'accent est mis, dans cette logique, sur des expériences effectuées dans des entreprises susceptibles de représenter ce qu'ils appellent une « *bonne carte de visite* » en complément du signal que représente le diplôme. De même, l'apprentissage se trouve valorisé par l'expérience en vraie grandeur qu'il procure. A ce titre, il fait l'objet d'une plus grande valorisation que les stages car il s'agit d'un « *premier vrai travail* », qu'il positionne sur une longue période en entreprise et ouvre ainsi la voie à des opportunités accrues de recrutement ultérieur en interne comme en externe.

En interne (ce qui inclut aussi les entreprises du réseau) compte tenu d'un positionnement sur longue période en entreprise. En externe compte tenu de la possibilité de se prévaloir d'une « véritable » expérience qui est bien souvent mise en perspective avec les exigences des entreprises (les deux ou trois ans d'expérience dont font référence les offres d'emploi).

[se constituer un portefeuille d'expériences] « *J'avais envie de valoriser ma formation pendant deux ans par une expérience professionnelle significative. On ne peut décrocher un boulot intéressant actuellement sans un portefeuille suffisant d'expériences* » (Sébastien, ESC Lille)

[bonifier sa carte de visite en effectuant son apprentissage dans une entreprise à forte notoriété] « *Je voulais une entreprise qui me forme correctement, qui a une notoriété importante et qui à terme, même si je ne reste pas, me permette d'avoir une bonne carte de visite ou aussi un gros groupe qui a des filiales de façon à ce que même si je ne puisse pas rester dans cette filiale là, je puisse rebondir sur une autre. Je travaille chez Delacre et il n'y a pas de service commercial. Mais Delacre, c'est un bon moyen pour entrer chez Lutti et je garde des contacts avec le DRH* » (Emilie, MSG)

[se différencier des autres diplômés par l'acquisition d'une expérience professionnelle en vraie grandeur] « *On sort avec une maîtrise et avec une expérience réelle autre que les stages. Cela peut nous différencier de tous les autres diplômés alors qu'on a un diplôme qui a la valeur* » (Anne, MSG)

[un premier vrai travail] « *L'apprentissage, c'est un premier vrai travail. Ce n'est pas un stage mais ni plus ni moins que deux ans d'expérience professionnelle. On a les mêmes obligations qu'à temps complet* » (Valéry, MSG)

C'est donc faire en sorte d'aménager, voire de peser, sur les conditions d'un recrutement ultérieur rapide, de manière privilégiée au sein même de l'entreprise où se réalise l'apprentissage. Sont considérées les perspectives offertes en interne par l'entreprise, mais aussi en externe par l'étiquetage supposé favorable apporté par une expérience durable (et la possibilité de mieux argumenter au cours des procédures de sélection en s'appuyant sur une meilleure connaissance de l'entreprise et sur son opérationnalité immédiate). Les normes de recrutement, telles qu'elles sont perçues par les jeunes, interviennent ici dans les manières d'investir l'apprentissage.

« Par le biais de l'apprentissage, on aura déjà un pied la moitié du temps en entreprise, on sera formé en entreprise et on a plus de chance que l'entreprise nous garde. C'est vraiment ma motivation première ... de mettre le maximum de chance pour trouver un travail et éviter le chômage » (Gwendoline, MSG)

« Je me rends compte, à la lecture des petites annonces, que l'expérience professionnelle est primordiale dans les recrutements. Une expérience de deux ans est souvent exigée. Les stages à l'ESC, c'est déjà bien. Mais on peut toujours mieux faire et une réelle expérience d'une durée de deux ans dans une même entreprise peut avoir un poids plus important dans un CV. Je souhaite être le plus rapidement possible opérationnelle en entreprise. Je veux pouvoir justifier pour cela d'un maximum d'expérience et surtout que celle-ci soit la plus intéressante possible. Je veux répondre aux exigences des entreprises en matière d'embauche » (Carole, ESC)

Toujours selon une logique d'étiquetage, certains jeunes s'efforcent d'utiliser l'apprentissage pour corriger des signaux pouvant être considérés comme négatifs dans une perspective ultérieure de recrutement. Tel est le cas de l'âge pour des étudiants ayant pris du retard dans leurs études au regard d'un cheminement considéré comme « normal » (on retrouve le poids des normes) : une apprentie MSG parle même de rattraper du temps perdu par ce biais. Le choix de l'apprentissage résulte ici bien souvent d'un compromis résultant d'un travail de délibération de la personne entre un arrêt (ou une suspension) des études et leur poursuite.

« Je n'ai pas eu un parcours classique avant d'arriver à l'ESC [échec en 1^{ère} S et 1^{ère} année de fac]. J'ai trouvé que l'apprentissage, c'était un bon moyen pour faire coïncider mon âge avec l'expérience dont je devrais pouvoir justifier à la sortie de l'école » (Eric, ESC)

« Je me posais des questions par rapport à mon âge après mon DUT et mon année aux USA. J'avais 23 ans plus trois ans d'école d'ingénieur plus un an de service national. Je me disais que j'allais travailler à 27 ans sans expérience. L'apprentissage est un bon compromis quand on veut continuer ses études : je peux continuer mes études et acquérir en même temps trois ans d'expérience » (Yann, MSG)

On comprend, au travers de ces derniers propos combien la décision d'entrer en apprentissage s'inscrit dans l'histoire et l'actualité personnelle des jeunes.

La référence à Lerbet (1993)¹⁵⁴ s'impose ici. Cet auteur a montré que la décision de formation se présente comme une interface active, un construit, alimenté par la personne elle-même et par les interactions qu'elle déploie dans le temps avec son milieu.

2. Une **logique d'exploration active du champ des possibles professionnels**. Deux configurations doivent être ici distinguées. L'entrée dans un dispositif de formation en alternance peut d'abord procéder d'une **démarche d'expérimentation** visant à mettre à l'épreuve ses capacités et ses compétences au regard d'hypothèses préalablement établies sur des orientations professionnelles envisagées à l'issue de la formation. Il s'agit en quelque sorte d'une mise à l'épreuve de son projet professionnel. L'apprentissage constitue une « plate-forme » d'orientation dont les apprentis peuvent user en vue de préciser et d'affiner leurs projets professionnels. L'idée est de se confronter directement à des situations de travail en maintenant une réversibilité des choix pour le futur.

[juger comment on se situe par rapport à un travail] « *Quand j'aurai une vue suffisante de la production, je pourrai savoir si je continue dans le textile ou si je cherche autre chose... J'ai voulu découvrir quelque chose que je ne connaissais pas ... je voulais une entreprise de taille moyenne pour apprendre disons ... pour voir un peu tout, pour voir si c'est ce genre de structure de taille moyenne qui me conviendrait le mieux ... où je conviendrais le mieux au travail et où le travail me conviendrait le mieux pour moi* » (Coralie, ISIV)

[confirmer des orientations professionnelles] « *Pour réellement choisir le métier qui me plaît, il faut avoir essayé. L'apprentissage, c'est idéal pour tester un job, on le vit de l'intérieur pendant deux ans. J'ai pas envie de me planter, de choisir quelque chose et qu'au bout de quelques mois, je me dise que c'est pas du tout ce qui me convenait et que je ne puisse plus après me dépêtrer de ce premier emploi. J'ai choisi de faire mon apprentissage dans la grande distribution parce que c'est justement un secteur qui me tente beaucoup... Je connais aussi ce qu'on en dit et j'ai envie de voir...* » (Eric, ESC)

L'entrée en apprentissage peut également s'inscrire dans une **démarche de mise à jour, d'éclaircissement et d'approfondissement de ses propres dispositions et aspirations** lorsque celles-ci demeurent encore assez obscures,

¹⁵⁴ Lerbet G. (1993), *Système personne et pédagogie*, ESF.

voire parfois indéterminées. C'est dans la confrontation directe à des situations de gestion que des apprentis MSG ou d'ESC peuvent élucider les environnements et types de travail qui leur plaisent ou au contraire les frustrer. Dans ce cas, le choix de l'entreprise, d'un secteur d'activité ou d'une spécialité n'est en général pas fixé et ce sont alors les possibilités de contractualisation (offertes par l'école, les réseaux, ...) qui décantent des non choix¹⁵⁵.

Lorsqu'elle se conjugue à la première logique (logique « d'étiquetage »), cette démarche d'exploration active doit permettre d'élargir les horizons d'emplois accessibles à l'issue de sa formation, « *d'élargir au maximum sa panoplie* ». C'est pourquoi l'apprentissage apparaît conçu, voire instrumentalisé, comme une période d'accumulation d'expériences et de savoirs qui feront ultérieurement référence, prolongeant et bonifiant ce qu'ils appellent comme on l'a vu leur « *carte de visite* ».

« Grâce à l'apprentissage, je peux développer des aptitudes professionnelles dans des domaines qui m'attirent sans être obligé de négliger d'autres domaines nécessaires au travail en entreprise. L'idée, c'est de devenir spécialiste dans un domaine tout en conservant le caractère généraliste de la formation théorique »
(Sébastien, ESC)

- 3. Une logique de transition professionnelle progressive et assistée gommant les temps de rupture inhérents à l'entrée sur le marché du travail.** L'apprentissage est envisagé comme une préparation au travail permettant de glisser dans la vie active tout en poursuivant sa formation.

« L'apprentissage me permet de mieux m'insérer dans le monde de l'entreprise, progressivement, grâce à l'alternance. Compte tenu de la conjoncture actuelle, il est mieux adapté qu'une filière scolaire classique » (Carole, ESC)

« ... C'est être lâché dans la vie professionnelle mais de façon calculée, méthodique et suivie » (Aline, MSG)

[lisser les ruptures de l'entrée sur le marché du travail] *« L'adaptation en entreprise est parfois difficile. L'apprentissage permet de s'adapter progressivement à ce milieu sans rompre de façon trop rapide les liens avec le milieu étudiant... Cela prépare à lisser les ruptures. Je m'imagine à la fin de l'IUT*

¹⁵⁵ Nous renvoyons à la première étude de cas présentée dans le chapitre V dans la mesure où elle est particulièrement illustratrice de cette configuration.

balancé directement commercial. On passe d'un milieu où l'on est tous en groupe, à préparer un projet, au milieu professionnel, complètement autonome. Cela aurait été le choc... » (Yann, MSG)

Cette transition professionnelle, fondée sur un principe d'alternance, présente un caractère rassurant. L'accent est mis surtout sur le fait qu'elle est encadrée par un double tutorat et qu'elle s'opère de manière progressive au regard des responsabilités confiées. Le contact avec le maître d'apprentissage est vu comme particulièrement bénéfique. Un apprenti de l'ISIV s'exprime : *« on a l'assurance d'un bon suivi avec les conseils d'un tuteur d'école et d'un maître d'apprentissage qui nous servent de guide pour éviter d'être noyé dans l'entreprise. C'est bien pour apprendre plus vite tout en ayant la possibilité de comprendre son expérience et d'en tirer les leçons. C'est en discutant avec un professionnel qu'on peut déterminer le mieux son projet à venir et la culture d'entreprise dans un cadre donné. L'aspect humain me semble essentiel »* (Thibault, ISIV)

Au delà d'une stratégie de différenciation, certains jeunes considèrent l'apprentissage comme un **accélérateur de carrière** :

« la richesse de l'expérience est déterminante : c'est deux ans d'avance en entreprise » (Julie, MSG)

« Avant d'accéder à des postes de cadres supérieurs ou de direction, chacun commence par être cadre débutant puis cadre confirmé. Il est légitime d'avoir des ambitions à long terme, mais les réalités du monde de travail imposent de construire des projets successifs sur des horizons plus courts. J'essaie d'avoir une vision claire sur la manière de gérer mes cinq années à venir. Je fais deux constats : 1. L'ESC procure une formation pluridisciplinaire 2. Les entreprises ont besoin de cadres performants d'où la nécessité que je sois opérationnelle et performante dès mon entrée dans la vie active. Pour mes premières années de carrière, mon objectif est de passer assez vite de la position de débutant à la position de cadre confirmé. L'apprentissage est pour moi le plus sûr moyen d'acquérir de bonnes compétences et d'être plus performant de suite... » (Sébastien, ESC)

Sous bien des aspects, **l'apprentissage participe en définitive ainsi d'une mise sous contrôle des décisions en matière d'initialisation de carrière**. Il permet de valider et de préciser un projet professionnel, permet d'enclencher une dynamique d'accumulation d'expériences et de savoirs sur laquelle l'apprenti peut s'appuyer pour négocier ultérieurement sa position sur le marché du travail.

Stratégies identitaires et volonté de s'éprouver en situation de travail.

L'entrée en apprentissage participe aussi d'une volonté de la part d'étudiants d'infléchir plus fortement leurs trajectoires dans un sens professionnel. L'idée consiste, par l'alternance, à caler leurs parcours sur les rythmes de l'entreprise et à sortir d'une logique purement scolaire. Ce mouvement s'inscrit bien souvent dans des stratégies identitaires¹⁵⁶ comportant différentes finalités :

1. **Une quête de soi.** L'apprentissage, par un positionnement dans l'entreprise, est vu comme **une mise à l'épreuve, une façon de s'éprouver dans des situations de travail où l'on endosse de véritables responsabilités** (à la différence bien souvent des stages précédents qu'ils ont accomplis et dans lesquels ils se considéraient comme extérieurs à l'entreprise). Il s'agit d'éprouver sa valeur, de se découvrir dans l'action, pour soi comme à l'égard d'autrui.

« J'ai besoin de bosser, d'avoir des responsabilités pour savoir de quoi je suis réellement capable. Les stages, le projet d'IUT c'est là où je me suis le plus éclatée, où j'ai vraiment commencé à me découvrir, à voir de quoi je suis capable. L'apprentissage, c'est un pas supplémentaire vers des responsabilités. Ça veut dire que je vais voir où sont mes limites, mes faiblesses, là où j'ai du potentiel aussi »
(Julie, MSG)

« Je me suis dit, si cela me permet de vivre, on y va, on continue l'apprentissage. On trime, il faut essayer d'avoir les épaules assez large pour être ensuite plus à l'aise. C'est toujours cela de pris pour plus tard » (Aymeric, MSG)

2. **Une visibilité professionnelle.** L'apprentissage peut s'inscrire dans un souci de devenir visible, d'obtenir une reconnaissance auprès de professionnels qui composent et représentent une communauté dans laquelle les apprentis veulent être reconnus. L'apprentissage constitue une « opportunité à saisir » (le mot revient souvent chez les ESC) pour faire reconnaître sa valeur, faire en sorte que l'on soit identifié dans le monde professionnel (par la tenue d'un poste, par l'exercice en continu de responsabilités) ;

¹⁵⁶ Le concept est emprunté à Camilleri et al (1990) qui signifient par là que les individus que les individus tendent à défendre leur existence et leur visibilité sociale, à renforcer leur intégration à la communauté, en même temps qu'ils se valorisent et recherche leur propre cohérence.

3. **L'assimilation.** L'apprentissage peut aussi participer à une démarche par laquelle les apprentis veulent faire admettre leur appartenance, s'efforcent de se voir reconnaître une place spécifique, cherchent à être « naturalisés » par un collectif ou plus généralement par une profession à laquelle ils veulent s'identifier¹⁵⁷. Entrer en apprentissage, c'est alors entrer dans une organisation avec l'intention d'en absorber les manières de faire, de voir, de penser, les valeurs et les normes dominantes sans il est vrai avoir l'assurance d'une bonne acceptation de la part de l'entreprise d'accueil. Il peut s'agir également, chez certains apprentis, de confirmer ou de valider le fait qu'ils soient effectivement capables de se conformer aux attentes liées à l'exercice d'un métier (**conformisation**). Ce type de stratégies identitaires se rencontre fréquemment chez des jeunes qui remettent en cause le modèle scolaire en arguant qu'il dispense un savoir éloigné de la vie réelle, que c'est au contraire dans cette dernière que l'on peut se construire (ce qui impose que l'on en fasse partie).

« On a besoin d'être modelé, on a besoin d'acquérir une culture d'entreprise car cela permet d'avancer. Il faut être un minimum modelé pour rentrer dans une boîte : c'est nécessaire de se fondre dans la masse, d'acquérir le discours de l'entreprise et en même temps c'est nécessaire de prendre du recul, de rester soi-même. Je pense que l'école garantit ce recul. Là est l'intérêt principal de l'apprentissage » (Thibault, ISIV)

« J'avais envie d'un vrai boulot, de faire partie d'une équipe et de montrer de quoi j'étais capable. C'est pas dans un stage que c'est possible. Pour évoluer dans une entreprise et bien la connaître, il faut au moins quatre à six mois » (Céline, MSG)

4. **La recherche de bénéfices psychologiques.** Cette recherche peut être liée à des frustrations (au regard notamment du modèle scolaire classique), à un besoin d'affirmation (au regard de ses futures fonctions de cadres ; après des échecs scolaires répétés ou à l'occasion de difficultés dans le cycle de formation qui exige une redynamisation), la culpabilisation (lorsque des apprentis d'ESC se sentent par exemple quelque peu coupables parce que leurs parents se privent pour assurer le financement de leurs études).

¹⁵⁷ Considérée ici au sens large d'ensemble générique et non au sens sociologique. Par exemple : les contrôleurs de gestion, la grande distribution.

« De nature prudente, j'ai besoin de me confronter au monde du travail pour augmenter ma confiance en moi et me prouver que je suis capable de prendre des risques, d'assumer des responsabilités en tenant la distance... » (Franck, ISTN)

« Ce qui m'intéressait dans l'apprentissage, c'est qu'on n'a pas l'impression de travailler pour des notes et c'est beaucoup plus motivant » (Sébastien, ESC)

[lever une crainte de ne pas savoir travailler alimentée notamment par des jeux de comparaison sociale] *« J'avais peur d'entrer dans le monde du travail sans savoir travailler. Je vois mon copain qui a fait aussi une formation en apprentissage mais en IUT. En théorie, il en sait moins que moi mais lui, il sait travailler » (Sandra, ISIV)*

On peut également citer ici le cas d'un apprenti qui enchaîne un contrat d'apprentissage après deux ans en contrat de qualification. Celui-ci cherche consciemment, en poursuivant ses études en apprentissage avec la même entreprise, à : 1. Affirmer sa position dans une entreprise (en l'occurrence le Crédit du Nord) dans laquelle il se reconnaît et se sent désormais appartenir (assimilation) ; Gagner en assurance de manière à assumer des fonctions de cadres auxquelles il aspire maintenant après son BTS (bénéfice psychologique).

L'entrée en apprentissage peut en définitive s'apparenter à une recherche identitaire, par rapport à soi et par rapport aux autres. Dans un tel schéma, l'entreprise est considérée consciemment ou inconsciemment comme un lieu de maturation de la personne et de la personnalité, comme un lieu de formation et d'acquisition du savoir, du faire et du savoir-faire, comme un lieu de formation à la prise de conscience des rôles et des responsabilités.

Un dispositif conciliant théorie et pratique, formation et travail

La plupart des apprentis présentent avant tout l'apprentissage comme un mode de formation conciliant apport théorique et expérience pratique, meilleure connaissance du monde du travail et formation de deuxième ou troisième cycle. C'est cette caractéristique qu'ils promeuvent toujours spontanément pour justifier leur décision de prolonger leurs études par cette voie. Ils soulignent dans le même temps l'aspect enrichissant de cette formation compte tenu des synergies possibles entre le CFA et l'entreprise (possibilités d'application de ce qui été enseigné en CFA, rôle formateur du tuteur entreprise qui aide à décoder les réalités professionnelles, possibilités d'échanges en CFA autour du vécu en entreprise).

« Ce qui est séduisant, ce sont les deux entités qu'offre la formation »

(Sébastien, MSG)

« j'avais envie de voir la finalité des études, de me dire « voilà, mes cours, ça sert à ça » [on cerne aussi dans ce propos la volonté de se rassurer sur sa propre valeur]

(Carole, ESC)

Nombre d'apprentis se présentent comme des personnes de terrain, ayant des prédispositions au concret (« habitus concret »)¹⁵⁸ et valorisent par là l'aspect « terrain » que procure l'apprentissage. Ce dernier est alors investi comme un moyen de se former en offrant la possibilité de s'épanouir davantage par une immersion régulière, suivie en entreprise. Certains apprentis vont même jusqu'à remettre en cause le modèle de formation classique ou traditionnel en stigmatisant son éloignement des réalités (Cf. cas typique dans l'encadré suivant). Un apprenti exprime : *« j'en avais un petit peu assez d'engranger des théories scolaires, sans en saisir le sens ou l'intérêt »*.

Tout se passe comme si ce que nombre d'apprentis pensent, ce qu'ils font, les images qu'ils évoquent prennent tout leur sens au niveau des actions, surtout hors de l'école (*"au cours de mes études secondaires, j'avais l'impression de glander"*). Le besoin d'action peut sans doute être hissé au rang des valeurs auxquelles beaucoup aspirent. Leur représentation du système d'apprentissage renvoie alors à une finalité directe : tantôt au métier (*"c'est utile pour mon futur métier car j'aurai accumulé de l'expérience"*, *"voie pour mettre le pied dans l'entreprise et avoir un métier"*), tantôt les apprentissages (*"c'est un autre moyen d'apprendre"*, *"c'est une bonne façon d'allier la théorie et la pratique"*), tantôt la découverte d'autres milieux, tantôt une façon de gagner sa vie (*"à ma sortie de mon BTS Commerce International, j'ai fait l'armée. J'étais avec des mecs mariés, qui bossaient et qui gagnaient leur vie. Je ne concevais pas de ne pas gagner de l'argent à la sortie"*).

¹⁵⁸ Par opposition à l'habitus abstrait. Cf typologie d'Alain Bernard à propos des jeunes cadres (1992)

Cas typique du choix de l'apprentissage par rejet du modèle classique de formation

Benoît Roche est apprenti en licence MSG (promotion 1996/98). Il vient de démarrer un contrat d'apprentissage dans un restaurant Flunch de la région lilloise.

Il justifie son entrée en apprentissage par une insatisfaction à l'égard d'un mode de formation classique. Son discours est relativement direct : « *Les études, j'en avais ras-le-bol. L'IUT TC, c'était bien... mais j'avais franchement envie d'arrêter. J'en avais marre d'être là comme un con en écoutant des conneries. Des matières comme le marketing, ça ne s'apprend pas par cœur mais c'est de la logique quand tu es confronté à un problème !* ».

Un élément déclencheur le conduit à poursuivre ses études par l'apprentissage à l'issue de son DUT qu'il a suivi en mode initial classique (à la sortie du bac précise-t-il, il n'avait pas l'idée de suivre une formation en alternance). « *Dans les cours en TC, il n'y avait pas de possibilité de s'investir. Par contre, en deuxième année, j'ai organisé le projet Forum carrière qui est quand même assez réputé dans le coin... Ca m'a pas mal motivé, c'est ce qui m'aidait à me lever pour aller à l'IUT. J'y bossais tout le temps et j'y retire beaucoup de fierté... J'ai appris à me décoincer ; j'ai noué beaucoup de contacts avec les entreprises. Le Directeur régional de Flunch est venu me féliciter. Il faut dire que son fils venait de trouver un boulot au Forum ! Il m'a demandé si cela m'intéressait de faire un contrat d'apprentissage avec MSG, à la suite de quoi il n'y a pas eu de refus ni d'acceptation de ma part. Je me suis alors posé la question de savoir si cela valait le coût de continuer deux ans... De toute façon, ça a toujours été l'apprentissage ou rien* ».

Benoît va alors chercher des conseils auprès de professionnels¹⁵⁹, amis de parents ou responsables d'entreprise rencontrés à l'occasion du Forum carrière. « *Je les ai interrogé pour savoir ce qu'ils en pensaient. Une fois rentré dans l'entreprise m'ont-ils dit, ce sont les capacités personnelles qui comptent. Mais au bout de dix ans, ils m'ont prévenu que je risquais d'être bloqué avec un Bac + 2 à moins de faire des étincelles. Le DRH de Leroy Merlin que je connais bien m'a dit qu'à court terme, c'était mieux d'avoir un bac + 2 car aux yeux des entreprises, mes prétentions salariales seront plus modérées. Par contre, pour mon évolution de carrière, les diplômes étaient importants car on y regardait à deux fois avant d'accorder une promotion* ».

Lorsque l'on affine sa représentation des études et de l'entreprise, il avance « *une théorie sans pratique ne vaut rien ! Quand on discute entre nous, on se dit que l'entreprise c'est mieux car ce n'est pas du théorique. Ce n'est plus une relation prof/élèves que je trouve*

¹⁵⁹ Les personnes qui ont une position de « grand » dans le référentiel de Benoît sont précisément les professionnels. Cela se retrouve constamment dans son discours. Les universitaires évoluent pour lui dans un monde irréel déconnecté des réalités. La crédibilité, les conseils avisés, le gage de reconnaissance de sa personne, c'est auprès des responsables d'entreprises que Benoît va les chercher.

déplacé. On a des profs qui ont des raisonnements bizarres parce qu'ils n'ont jamais mis les pieds en entreprise». Il poursuit en idéalisant l'entreprise : « La relation prof/élèves, c'est toujours un peu faux tandis qu'en entreprise, on ne cire pas les pompes ; il n'y a pas d'hypocrisie... »

De manière plus ouverte, l'accent est mis sur les avantages que procure l'apprentissage par rapport au modèle scolaire classique. Nous avons déjà eu l'occasion de souligner combien est valorisé le fait que l'apprentissage ancre la formation dans l'entreprise et permet l'acquisition d'une véritable expérience professionnelle. A ce titre, lorsque sont considérés de manière cumulée ses « avantages », l'apprentissage est présenté comme un « compromis idéal » ou un choix rationnel qui s'impose quasiment de lui-même :

« C'est un compromis idéal dans le sens où ça nous permet de connaître le monde de l'entreprise, d'acquérir une expérience professionnelle en même temps qu'un niveau d'étude supérieur » (Aline, MSG)

« Je n'avais plus le courage de poursuivre des études à temps plein mais je voulais accroître mes connaissances pour trouver un bon boulot. L'apprentissage était pour moi un bon compromis » (Donia, MSG)

« C'est un mariage de raison entre ma passion de l'automobile, le moyen d'être payé et de prendre un minimum son indépendance et s'associer au travail d'un groupe où il y a à terme une possibilité de place » (Sébastien, ISIV)

« En apprentissage, on met un pied dans le monde du travail que l'on appréhende mieux. Par rapport à une formation classique, on a le même diplôme avec une expérience professionnelle en plus, c'est tout bénéf ! »¹⁶⁰ (Valéry, MSG)

La dimension financière qui est évoquée dans ce dernier propos constitue un argument de poids souvent repris par les apprentis. C'est particulièrement vrai pour les apprentis en école de commerce pour lesquels, outre la rémunération mensuelle, les frais de scolarité sont pris en charge par l'entreprise. C'est vrai également des jeunes d'origine modeste qui mettent l'accent sur la possibilité de financement de leurs études de « manière intelligente sans recourir aux petits boulots ». Dans tous les cas est mise en avant la possibilité d'indépendance qu'il offre.

¹⁶⁰ Cette expression « c'est tout bénéf » est souvent revenue dans les propos des apprentis, signifiant que l'apprentissage cumule pour eux de nombreux avantages (acquisition d'une expérience professionnelle, conjugaison de théorie et de pratique, rémunération, étiquetage et capacités à mieux se vendre, découverte de l'entreprise, constitution d'un réseau, ...)

« Je suis l'aîné d'une famille de trois enfants. On fait tous les trois des études et j'ai conscience que c'est pas facile pour mes parents. Financièrement, la formule de l'apprentissage est très intéressante. Ça me permet de continuer mes études sans être à la charge de mes parents. Je me sens moins coupable à leur égard » (Eric, ESC)

« C'est une ressource financière qui n'est pas négligeable et qui va me permettre d'obtenir plus d'indépendance » (Gwendoline MSG)

Certains apprentis, plus rares cette fois, vont même jusqu'à inverser la perspective en considérant que c'est la possibilité de travailler le plus tôt possible qui les intéresse à travers l'apprentissage, la dimension formation étant reléguée au second plan de leurs préoccupations.

« Quand on se sent assez lassé par le système scolaire mais que l'on est pas encore capable d'entrer dans le monde professionnel, surtout quand on sait qu'il nous manque beaucoup de connaissances concernant le domaine dans lequel on aimerait évoluer, le contrat d'apprentissage est une solution » (Emilie, MSG)

« Je ressens le besoin d'entrer dans la vie active, de travailler ! Je pense que quand on se sent prête pour entrer dans le monde professionnel mais que l'on a que 20 ans, et que l'on a que peu de diplômes, l'apprentissage est la seule solution » (Céline, MSG)

2.2. L'apprentissage : un outil de gestion à forte plasticité

L'apprentissage se présente comme un **outil de gestion à forte plasticité**. Au vu de nos observations, il répond en effet à des enjeux organisationnels de différents ordres selon les entreprises considérées. Ces enjeux se cumulent bien souvent et s'intègrent pour former des logiques plurielles de recours à l'apprentissage. Par souci de clarification, nous allons recenser chacun des différents motifs de recours que nous avons eu l'occasion de repérer. Cette manière de procéder occulte cependant le **montage composite** que représente l'utilisation par les entreprises de l'apprentissage. Il suffit par exemple de considérer les avantages financiers qui sont associés à ce dispositif pour se convaincre que la dimension marchande traverse chacune des logiques observées mais ne saurait masquer d'autres motifs souvent plus prégnants (prérecrutement, meilleure visibilité au sein des écoles, ...). L'aspect financier (logique marchande) n'est qu'un élément à considérer dans la mesure où prévalent d'autres motifs qu'il nous faut mettre en perspective. C'est donc dans le

degré de prise en compte de cette dimension et dans la combinaison variable des différents motifs de recours que l'on sera à même de distinguer ce qui fonde l'appariement se nouant à l'occasion de l'apprentissage.

L'apprentissage comme rouage d'une politique de recrutement des jeunes diplômés

L'apprentissage constitue pour nombre d'entreprises de notre échantillon un outil de leur politique de recrutement de jeunes diplômés. Il n'a certes pas pour visée systématique de recruter dans la mesure où il peut « simplement » répondre à un objectif de visibilité au sein du système éducatif ou de flexibilité (et ouvrir alors éventuellement à des recrutements en cas de besoin). Dans un souci d'affiner l'analyse, trois logiques souvent cumulatives doivent être plus particulièrement considérées :

1. L'apprentissage comme **outil de communication sur l'entreprise et ses métiers**. Il est envisagé comme un vecteur de communication « métier » utilisé principalement par de grandes entreprises (de la grande distribution et du secteur bancaire notamment) auprès de certaines formations cibles. L'enjeu consiste, par une présence minimale dans des formations, à assurer la visibilité et la promotion de l'entreprise, sinon du secteur d'activité lui-même, afin de drainer des jeunes diplômés et de maintenir des liens constants avec les instituts de formation. Il est également de contribuer à diffuser l'image de l'entreprise : 1. auprès des instituts de formation dans le sens où les apprentis peuvent être les ambassadeurs de la culture interne au sein des promotions et du soin apporté au développement des jeunes cadres ; 2. auprès d'autres entreprises lorsque les jeunes formés en interne sont essayés chez des entreprises du réseau (exemple de Renault chez ses fournisseurs ou des entreprises du groupe Mulliez qui « s'échangent » les bons profils repérés) ;
2. L'apprentissage comme **instrument de flexibilité quantitative et qualitative**. L'apprentissage vise à entretenir une pépinière en interne de jeunes dans laquelle puiser en cas de besoins de recrutement. Il s'agit d'un instrument de flexibilité quantitative dans la mesure où l'apprenti est bien souvent utilisé pour répondre à des besoins ponctuels. Il s'agit d'un instrument de flexibilité qualitative dans la mesure où il permet de disposer de compétences nécessaires à un moment donné (ce qui peut se traduire par

une confirmation de recrutement) compte tenu d'un plan de charge inscrit dans le cadre d'une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences. L'apprentissage est notamment utilisé dans cette perspective dans des secteurs habituellement délaissés par les jeunes diplômés où il sert à capter et fixer du personnel qualifié. Les avantages financiers associés à l'apprentissage sont dans cette perspective importants pour offrir des capacités flexibles à moindre coût (cf. encadré suivant).

« Il est toujours intéressant d'avoir un petit vivier de jeunes qu'on suit. On sait ce qu'ils valent, comment ils ont été appréciés par les équipes. C'est important pour nous par rapport à l'évolution de notre activité d'avoir un levier d'action à ce niveau. C'est une forme de souplesse » (DRH, ECL)

3. L'apprentissage comme outil de « formation-recrutement ». Il constitue **une préembauche** visant à disposer d'une personne immédiatement opérationnelle à l'issue d'une période de socialisation et de formation maîtrisée par l'entreprise. **L'enjeu est ici de travailler beaucoup plus en amont de la sélection en intervenant directement sur les compétences recherchées**¹⁶¹. L'entreprise évalue en situation les compétences d'un jeune en même temps qu'elle participe à leur construction. L'apprentissage permet alors d'**agir sur les compétences recherchées tout en externalisant une partie des coûts d'adaptation** de la future recrue.

« Ce qui nous a séduits dans cette formule, c'est de pouvoir combiner la formation théorique et l'expérience de terrain. La voie traditionnelle nous amène des têtes bien formées mais il nous faut ensuite initier longuement ces jeunes diplômés à la réalité concrète du travail. Avec l'apprentissage, les têtes sont toujours bien formées mais les jeunes acquièrent aussi une connaissance intime de l'entreprise » (tuteur/responsable formation, Kiabi)

« Les profils de jeunes que nous souhaitons recruter ne se trouvent pas à l'état pur à la sortie des écoles d'ingénieurs ou des universités. Nous devons choisir le

¹⁶¹ Cette utilisation de l'apprentissage comme outil de constructions de compétences recherchées peut être liée à des représentations spécifiques à l'égard du système classique de formation ou/et des jeunes diplômés. Par exemple : *« les personnes sortant de leurs études, comme j'ai pu le constater, ont du mal à s'adapter au terrain et à se remettre en question. Il y a un décalage... Je me retrouve avec des candidats qui me disent qu'ils valent 10 à 12000 francs sur le marché alors qu'ils ne disposent d'aucune expérience et qu'ils savent tout juste assortir leurs cravates avec leurs chemises. J'exagère un peu mais c'est parce que j'estime qu'il y a besoin d'une véritable formation technique ».*

candidat ayant la meilleure compétence mais également la personnalité la mieux adaptée à l'entreprise ». (tuteur, FFM)

A l'inverse, lorsque la politique de recrutement de l'entreprise s'avère fortement ralentie, **l'intégration de jeunes dans des services à embauche plus ou moins fermée permet d'introduire de nouvelles perspectives, du « sang neuf » :**

« Avoir quelqu'un comme ça en continu, cela met un peu de sang neuf dans l'entreprise. Il y a peu de renouvellement dans l'entreprise, il y a eu des licenciements. Donc avoir un esprit nouveau, c'est quelque chose que l'on apprécie et que les syndicats comprennent bien » (DRH, Nauder)

**« Cas type » illustrant la logique de recours de l'apprentissage
comme moyen de réponse à des besoins en compétences**

l'apprentissage comme rouage d'une politique de recrutement

L'embauche d'un apprenti trouve d'abord sa source dans les difficultés rencontrées par des entreprises pour trouver directement sur le marché du travail les compétences dont elles ont besoin. L'inexistence de certains profils professionnels ou leur rareté, le peu d'appétence des jeunes diplômés pour certains secteurs d'activité sont ici les justifications les plus souvent mobilisées pour expliquer leur engagement dans un dispositif de formation en apprentissage.

Tissavel est une entreprise textile de 150 personnes localisée dans une zone industrielle de la région lilloise. Spécialisée dans la création de tissus techniques et dans la fabrication de fourrure en synthétique, ses débouchés principaux sont le secteur de l'habillement ainsi que les fabricants de peluches. Cette entreprise a procédé en 1995 et 1996 à deux recrutements d'apprentis de l'ISIV, l'un en recherche développement, l'autre en maintenance. L'embauche de ces deux apprentis coïncide avec la mise en œuvre d'un plan de modernisation du parc machines (rajout de 12 métiers à tisser pour un investissement de 15 millions de francs ; objectif affiché : passer de 1,3 millions de mètres de tissus à 1,8 millions). Le directeur général justifie l'embauche d'apprentis par le souci de **capter des jeunes vers le secteur du textile particulièrement déprécié par les diplômés** : *« des cadres qui veulent venir dans le secteur textile, il n'y en a pas beaucoup actuellement sur le marché... Les fonctions existent mais on a du mal à trouver des jeunes qui sortent d'une école d'ingénieurs et qui acceptent de s'orienter vers ce genre d'activités... et qui viennent facilement vers des PMI comme la nôtre... Sans doute que les postes que nous proposons ne*

sont pas assez glamour par rapport aux sirènes des SSII [sociétés de services en ingénierie informatique] ou par rapport aux charmes de l'industrie automobile ».

Ce constat, repris au niveau de la branche, conduit les entreprises à impulser une politique de formation de jeunes ingénieurs en NFI dans le but de **communiquer sur leurs métiers** en forte évolution. Il n'y a pas véritablement d'évaluation fine des besoins en personnel, seule prévaut une gestion des emplois référée à l'activité très saisonnière de l'entreprise. *« Nous avons eu une réflexion au niveau de la branche pour contourner ces difficultés. Car non seulement nous manquons de cadres mais aussi de techniciens. Les contrats en alternance nous sont apparus comme un moyen privilégié pour traiter des problèmes de renouvellement de main d'œuvre et de transformation de nos besoins de qualification. L'évolution technologique a fait fortement évoluer nos métiers, que cela soit au niveau de la filature, du tissage et de l'impression. Dans le même temps, les jeunes conservent une image quelque peu archaïque de notre secteur... et ils n'ont pas forcément conscience des opportunités qu'il propose... C'est pourquoi l'apprentissage a été pensé comme un moyen pour attirer ces jeunes vers le secteur textile tel que nous souhaitons le leur montrer ».*

C'est à l'ISIV qu'il revient de faire une présélection sur la base d'une définition de fonction, l'entreprise sélectionnant parmi les quatre à cinq candidats présentés celui qui lui convient sur la base d'entretiens de recrutement (avec le DG et le tuteur opérationnel)

L'objectif consiste à **entretenir une pépinière de jeunes en interne** dans laquelle puiser en cas de nécessité de recrutement tout en épaulant les personnels en place pendant leur formation. *« Le dernier ingénieur que l'on a embauché - on cherchait un électronicien à dominante analogique - n'a pas été facile à trouver... et encore il a fallu faire quelques écarts avec le profil que l'on désirait au départ. Il a fallu du coup le former car il n'avait pas vraiment les compétences qui convenaient... Cela a exigé pas mal de temps alors que notre activité redémarrait... C'est ce qui m'a poussé à prendre un apprenti de l'ISIV chaque année afin de le façonner soigneusement à notre métier et de l'intégrer progressivement sans être sous la pression d'un recrutement externe en cas de besoin ».*

Cas type illustrant le recours à l'apprentissage pour façonner les compétences et les évaluer - l'exemple du groupe Auchan

Auchan a été l'une des premières entreprises à recourir, dès le début des années quatre-vingt-dix, à l'apprentissage pour recruter des niveaux II de formation en gestion. Les premières promotions de MSG Lille en apprentissage étaient à cet égard principalement composées d'apprentis du groupe Auchan (Auchan, Leroy-Merlin, Decathlon, Kiabi, ...). Le groupe a aujourd'hui diversifié ses sources de recrutement, la formation et le recrutement

d'apprentis (ESC, MSG Lille) et de jeunes en alternance (IUP Management de la distribution Roubaix) constituant l'un des axes privilégiés de sa politique de dotation de jeunes diplômés. Cette démarche, qui concerne une centaine de jeunes chaque année, est le fruit de plusieurs inflexions dans sa politique de recrutement :

Confronté à la mutation de son activité dans les années 80, Auchan a cherché à relever le niveau de qualification de ses personnels d'encadrement. Il s'agissait de faire face à l'évolution du métier de cadre de magasin (chef de rayon et chef de secteur) : « multifonctionnel et diversifié, faisant preuve de multiples compétences d'ordre technique, commercial, relationnel, capable d'autonomie, d'adaptabilité et de créativité pour différencier nos points de vente de la concurrence,... ayant une bonne expérience du magasin pour favoriser la recherche d'économies d'échelle » (DRH Auchan). Auchan s'est alors efforcé de recruter des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (niveau Bac+4 et Bac+2). Globalement, les diverses tentatives ont conduit à des échecs (difficultés pour recruter en raison de la mauvaise image du secteur, difficultés pour conserver les jeunes diplômés : fort turn over).

Les causes de ces échecs ont été identifiées par les responsables ressources humaines des magasins (RRH) : ont été recrutés des jeunes venus dans le secteur de la grande distribution par hasard alors qu'ils n'avaient pas de vocation pour ces métiers ("Tout venant, avec des jeunes qui avaient envie de travailler") ; on a laissé immédiatement des jeunes diplômés en proie à des problèmes auxquels ils étaient mal préparés de part leur formation commerciale (surtout problèmes liés à la gestion d'une équipe) ou de part leur état d'infériorité du fait de leur inexpérience (difficile de se mouvoir dans la structure, surtout dans les rapports de force avec l'entrepôt) ; la prise de conscience par les jeunes d'un décalage important entre le contenu de leur formation initiale et les compétences requises pour exercer la fonction de chef de rayon a engendré un profond sentiment d'insatisfaction, du mal-être et du stress (pour compenser leur savoir-faire limité, il ont du redoubler de travail et à se mettre à des tâches de manutention d'où dévalorisation de leur fonction à leur propre yeux) ; on a également susciter de faux espoirs en faisant des promesses d'évolution rapide de carrières.

Vers la fin de la décennie 80 et au début des années 90, Auchan s'est d'abord attaché à mettre en place des programmes d'intégration des jeunes diplômés. A travers différents tâtonnements, Auchan s'est aussi ajusté aux possibilités du marché du travail, ce qui a conduit l'entreprise à privilégier des modes de pré-recrutement par les stages (tout types de formation, des diplômés en histoire aux diplômés d'écoles de commerce) et la voie de l'alternance (alternance sous statut scolaire et apprentissage). Accès sur la construction de partenariats locaux, l'alternance est valorisée pour plusieurs raisons :

1. Elle permet de réduire le décalage entre les connaissances théoriques acquises par les jeunes en formation et les compétences requises pour occuper un poste d'encadrement en

formation qui favorise l'adaptabilité des futures recrues par une imbrication de formation théorique et pratique. « *Il est clair qu'il y a une forte volonté de notre part de former par l'alternance nos futurs chefs de rayons. C'est une formation qui présente l'intérêt d'être bâtie sur deux axes : un axe horizontal, avec des formations généralistes de bon niveau comme MSG, MD, et à moindre degré l'IUT TC ; un axe vertical avec des formations pratiques liées à notre culture et au milieu de travail de la personne* » (DRH) ; « *ce sont vraiment des chefs de rayons en formation* » (RRH) ;

2. Elle permet de tester la vocation du jeune pour les métiers de la grande distribution (phase de recrutement plus qualitative). « *Avoir des gens dont on est sûr... dont on a vérifié qu'ils sont faits pour Auchan en terme de travail et qu'ils correspondent à ce que l'on attend* » ; « *le contrat d'apprentissage offre un grand laps de temps pour évaluer la personne. Nous sommes très prudents lorsque nous embauchons un jeune comme chef de rayon. Lorsque nous intégrons des jeunes, c'est pour les garder, pour les former complètement au métier. Il y a des répercussions à long terme. Dans nos parcours d'intégration habituels, nous nous accordons quatre à six mois pour évaluer la personne, voir si elle convient à notre métier, si elle est réellement motivée par la grande distribution car la grande distribution, on aime ou on aime pas, il n'y a pas de demi mesure... Avec l'alternance, nous disposons d'un laps de temps beaucoup plus important, d'un à deux ans...* ». Cette évaluation repose sur des « *procédures formalisées appliquées de façon assez souples* » [« *débriefing* » chaque mois entre le tuteur, en général le chef de secteur, et le chef de rayon avec qui l'apprenti est mis en doublon avant qu'il ne se voit confier des missions plus spécifiques]
3. Elle introduit des jeunes au sein des équipes de façon non seulement à les épauler mais aussi à participer pleinement à l'activité (notamment à l'occasion de surcharges d'activité à caractère saisonnier).

L'aspect financier est considéré comme déterminant car il permet la prise en charge d'une partie des coûts d'adaptation de la future recrue (ce qui peut amener l'entreprise à se tourner davantage vers des formations en alternance sous statut scolaire si celles-ci sont jugées plus rentables).

Tel qu'il est justifié au travers de ces deux cas types, **le recours à l'apprentissage s'explique finalement par un double projet** :

- favoriser l'ajustement de la formation technique et sociale du jeune (future recrue s'il existe un besoin à couvrir) au travail réel de l'entreprise de façon à en **améliorer les compétences spécifiques** (au sens de la théorie du capital humain) et au delà la productivité. L'alternance constitue une autre voie que « l'adéquation a priori » pour adapter les jeunes à leur besoin et ainsi s'attacher des ressources spécifiques (avec une volonté de fidélisation parfois) ;
- **sécuriser les recrutements** en diminuant « l'asymétrie d'information » qui existe entre employeur et employé au moment de l'embauche (Akerlof, 1970). L'apprentissage est considéré comme une période de test et de sélection (mode d'acquisition d'information par un projet conscient d'observation des candidats et d'appréciation en situation de leurs potentialités tout en procédant à leur formation). Le recours à l'apprentissage est aussi porteur d'une perspective plus dynamique visant un processus d'apprentissage mutuel. La grande distribution est particulièrement sensible à cette dimension dans la mesure où sont reconnues les spécificités de ses métiers : l'alternance permet alors une observation réciproque, l'entreprise s'informant sur les capacités et les qualités d'un jeune et le jeune précisant sa connaissance de l'entreprise. Si l'on sort de ces deux cas types, la plupart des entreprises mettent l'accent sur la difficulté de prévoir la solidité d'un besoin à deux/trois ans, l'apprentissage permettant alors de positionner et de former un jeune sur un poste en gardant la réversibilité du choix en cas d'extinction du besoin¹⁶².

¹⁶² Un DRH souligne d'ailleurs qu'il articule l'apprentissage à une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans un contexte de restriction forte des recrutements qui font l'objet de beaucoup de prudence. « *Nous sommes tellement préoccupés par l'idée que c'est difficile de mener à bien une opération de licenciement que nous hésitons beaucoup à nous engager sur les recrutements. Et nous avons finalement cette tendance qui est de reporter les décisions de recrutement de fond... Ce sont des décisions qui représentent effectivement des orientations sur un engagement à moyen terme. Je pense qu'on est très préoccupé par ça, tout licenciement représentant une crise avec souvent, si vous voulez, des périodes difficiles à vivre, ... Je crois qu'au fond, ça retient, ça nous amène à différer souvent les décisions de recrutement. Ça, c'est ennuyeux. Alors on essaie à travers les contrats à durée déterminée, à travers les contrats en alternance, de prévoir en quelques sortes, de faire jouer leur sens du distributif pour que progressivement les gens puissent être introduits dans l'entreprise et puissent ensuite passer au niveau des contrats à durée indéterminée, et je sais que personnellement, je pense que les responsables du personnel que nous sommes doivent agir pour insister sur l'importance de ces engagements et de l'introduction, si vous voulez, du contrat à durée indéterminée comme objectif, parce que les décideurs voient les aléas, en quelques sortes, ont tendance à avoir du mal à s'engager sur moyen terme. Notre programme de formation de contrats d'apprentissage et de*

Le but de l'apprentissage est ainsi d'assurer un équilibre entre sécurité et flexibilité. Cet équilibre est censé être atteint par un processus d'évaluation en situation qui permet d'apprécier les compétences et niveaux d'implication des jeunes mais aussi par de la socialisation (car ce qu'il ressort clairement des propos des DRH et tuteurs rencontrés, c'est qu'il n'y a pas de compétences sans socialisation). Le recours à l'apprentissage correspond donc à une gestion qualitative de l'emploi se situant dans une perspective dynamique. Ce qui suppose la mise en œuvre d'actions et de dispositifs pour assurer la constitution de ressources spécifiques (au delà d'une formation externe) et pour produire des informations sur les compétences d'un jeune. Ce qui suppose aussi un processus d'apprentissage sur les qualités de l'apprenti de la part de l'unité de décision de l'entreprise chargée de la confirmation éventuelle d'un jeune.

Besoins à pourvoir et coûts de transaction

Plus généralement, au delà d'un maillon de la politique de recrutement de jeunes diplômés, l'apprentissage est utilisé comme moyen de missionner une personne suffisamment qualifiée pour couvrir un besoin dont la durée est parfois mal délimitée (une durée qui toutefois excède le court terme). Il s'agit de confier des missions correspondant à des besoins d'une technicité qui ne confine pas à l'expertise. Ce n'est pas tant la dimension de future recrue que les apprentis représentent alors que la vision d'une ressource susceptible de couvrir différents types de besoins : par exemple, les apprentis peuvent satisfaire des besoins de délégation par l'aide qu'ils sont susceptibles d'apporter à un responsable dans des moments d'activités intenses ou sur des missions lourdes (pour l'épauler, le décharger) ; travailler sur des projets dormants ou sur des missions relatives à des marchés qui ne sont pas encore porteurs (rôle de défricheur qui coïncide aussi avec un principe de prudence quand à un recrutement dans un régime d'incertitude) ; prendre en charge des projets importants, leur position d'extériorité ou de neutralité (en qualité de nouveaux non encore marqués par des jeux politiques) leur permettant d'occuper des missions spécifiques (audits, démarche d'évaluation des emplois, ...). Dans tous les cas, il s'agit d'intégrer l'apprenti à une équipe pour y tenir de véritables responsabilités (à la différence d'un stagiaire que l'on mandate sur des missions plus ponctuelles).

qualification pour notre relève, il a été difficile à mettre en place parce que l'avenir, il a été difficile de se projeter sur deux ou trois ans. Il a fallu qu'on le fasse pourtant »

« J'ai besoin de quelqu'un pour m'aider de septembre à mars car durant cette période, je vis mal » (tuteur, VDN)

« C'est toujours rassurant de se dire que l'on a quelqu'un de supplémentaire dans l'équipe, qui peut être amené à suppléer un membre qui traverserait une période difficile, qui est là en renfort, à qui on peut déléguer des dossiers, qui a des compétences que l'on peut mettre à profit dans les activités quotidiennes... » (tuteur, Nauder)

« La durée du contrat d'apprentissage est quelque chose d'essentiel. Pour commencer à bien se sentir dans une entreprise, connaître sa culture, ses principaux enjeux, savoir où aller chercher l'information, il faut au minimum trois à quatre mois. Confier une mission avec de vraies responsabilités, ce n'est pas possible dans le cadre d'un stage. La durée est trop courte et surtout, on n'a pas le temps de vraiment former le stagiaire qu'il est déjà parti.. C'est assez frustrant parce qu'il n'y a pas de retour sur investissement. La durée de l'apprentissage permet de former la première année et de toucher vraiment les dividendes la deuxième année » (tuteur, Kiabi)

Il faut ici souligner qu'il est toujours plus facile pour un responsable de négocier l'arrivée d'un apprenti que procéder à un recrutement sur CDD (imputation sur le budget formation de la rémunération de l'apprenti). L'apprentissage est d'ailleurs présenté par certains comme un moyen de renforcer leurs services sans affecter trop fortement la masse salariale.

Plus généralement, et que l'on s'inscrive ici dans un schéma de prérecrutement (pour satisfaire des besoins durables ou potentiellement durables avec une intention de confirmation¹⁶³) ou de couverture pure d'un besoin ponctuel, l'idée est de minimiser les coûts associés à la couverture de ce besoin. Ces coûts forment un ensemble complexe qui sont liés, dans le cas classique d'un recrutement, à la recherche des candidats, à la sélection, à la formation et à l'intégration. Pris dans leur globalité, ces coûts s'apparentent à des coûts de transaction. On peut distinguer deux types de coûts : les coûts immédiats, assimilables à des dépenses d'exploitation (frais de recherche notamment) et les coûts de long terme, correspondant à des dépenses d'investissement (formation, intégration du salarié, risque de turn over, de sous-utilisation de la personne, coûts de licenciement). Ces coûts de sortie représentent une charge potentielle non négligeable (de rupture de contrat, de démission, de

¹⁶³ Il s'agit là alors d'un besoin de sécurisation de recrutement.

licenciement) que des entreprises cherchent à minimiser ou à éviter en recourant à l'apprentissage.

Deux cas de figures peuvent être identifiés :

La couverture de besoins de moyen terme avec minimisation des coûts d'embauche. L'apprenti est considéré comme une main d'œuvre d'appoint sans volonté posée a priori de procéder à une confirmation. Pour ce type de besoin, l'employeur cherche à diminuer les coûts de rotation de la main d'œuvre sur des emplois précaires (en disposant d'un apprenti sur deux ou trois ans) et profite des allègements de coûts salariaux tout en disposant de jeunes d'un bon niveau de formation (minimisation des coûts de la relation d'emploi). Les coûts de recherche et de sélection sont faibles car le centre de formation, sur la base d'un profil de poste, réalise une présélection qui évite de faire face à un afflux de candidatures ou de faire face à la pression de son personnel.

Cas type : Nauder SA. Cette entreprise de 500 personnes spécialisée dans le négoce de matériel de motoculture a embauché deux apprentis MSG, l'un au service export pour principalement couvrir les relations avec l'Espagne (deuxième marché de l'entreprise) et l'autre au service ressources humaines pour effectuer des évaluations de postes. Le poste au service export était jusque pris en charge par une personne en CDD. Elle a été confiée à une apprentie MSG pour comprimer la masse salariale dans un contexte où l'entreprise évoque la possibilité d'un plan social. *« La formule est pour nous intéressante car cette personne peut nous apporter beaucoup à un coût intéressant. Elle a déjà fait un stage dans des missions similaires et dispose d'un BTS commerce international... L'intérêt financier est pour nous évident mais ce n'est pas le seul. Nauder est une entreprise très traditionnelle et l'arrivée d'une apprentie Bac + 4, c'est pour moi l'occasion de mettre un peu de souffle dans mon équipe et d'innover »* (directeur export).

La couverture de besoins de long terme et sélection des candidats. Au delà d'une minimisation des coûts de recherche et de sélection (qui seraient importants compte tenu de la visée de long terme de la relation d'emploi), l'apprentissage permet de réduire les risques d'engagement dans une relation durable du point de vue de l'employeur tout en minimisant le coût de la période de formation/adaptation. Les entreprises manifestent dans ce cas de figure des attentes très fortes à l'égard de l'institut de formation pour qu'il effectue des présélections en adéquation avec ses besoins.

Cas type : Adecco. Cette entreprise de travail temporaire en fort développement dans la région Nord éprouve des besoins importants en chef d'agence. L'apprentissage s'articule à la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences avec pour enjeu de se transformer en CDI si l'appariement se révèle réussi. La prise en compte des risques liés à l'incertitude sur les qualités des candidats et des coûts d'adaptation aux métiers de l'entreprise concourent au recours à l'apprentissage. Les contacts personnalisés et fréquents avec le centre de formation permettent de réduire les coûts de recherche et de sélection tout en augmentant l'efficacité. *« Embaucher un apprenti me permet de raccourcir la chaîne de recrutement classique. Je n'ai pas à rédiger et à publier une annonce, à me lancer dans une procédure de sélection dévoreuse de temps... J'ai noué de bonnes relations avec le responsable apprentissage MSG qui m'oriente quelques candidats qu'il juge correspondre aux profils que je recherche... Nous formons la personne et si nous sommes sûrs qu'il y a compatibilité entre ce qu'elle recherche et ce que nous voulons, nous la recrutons en CDI avec l'intérêt qu'elle est immédiatement opérationnelle »*

Participer à une mission de responsabilité sociale (logique civique)

Le recrutement d'un apprenti peut également se fonder sur une logique civique au sens de Boltanski et Thévenot. Le mode de justification du recours à l'entreprise s'appuie sur l'intérêt général. Il s'agit de contribuer à la lutte contre le chômage des jeunes, de participer à l'effort de formation et d'insertion professionnelle. Cette logique ne signifie pas l'absence d'autres préoccupations comme la volonté d'essaimage dans des entreprises du réseau, introduire du « sang neuf », sélectionner les meilleurs profils pour les recruter.

« Depuis plusieurs années, nous nous efforçons, face au problème du chômage des jeunes, de promouvoir des recrutements sous la forme de contrat d'apprentissage et de qualification. Ces contrats renouvelables à durée déterminée de un à trois ans, débouchant sur de réelles qualifications ou diplômes peuvent, dans la période actuelle, préserver l'avenir sans nous engager à terme dans des augmentations d'effectifs inconsidérés par rapport à notre volonté actuelle de réduction des coûts » (Renault, document interne émanant de la Direction du personnel et des affaires sociales)

Cas type : Aubecq (Groupe Sofedit). Cette PMI spécialisée dans la fabrication de poulies et d'articles ménagers recrute des apprentis de l'ISTN depuis l'ouverture d'une filière en apprentissage dans cette NFI en 1992. Le DRH, qui est aussi maire de la commune d'Auxi-le-Château sur laquelle est implantée l'entreprise, s'est toujours

efforcé de recourir aux différentes mesures d'aide à l'emploi des jeunes (« *Dans l'entreprise, on a eu toutes les formules, du SIVP à l'époque au contrat d'adaptation, de qualification, d'apprentissage. On a toujours eu envie d'aider à l'insertion des jeunes dans la mesure de nos moyens et qu'on y trouve aussi notre intérêt. On essaie d'établir de bonnes relations avec les collectivités et les établissements de formation. On a toujours joué la carte du partenariat même si cela prend beaucoup de temps. On a un rôle social* »). L'ancien directeur du site fait parti de Formasup, le CFA du supérieur dans la région Nord-Pas-de-Calais. Il a contribué à créer l'ISTN. « *Quand les formations d'ingénieur se sont ouvertes à l'apprentissage, on s'est dit qu'il fallait amorcer la pompe pour inciter les autres entreprises à suivre* ».

III - LOGIQUES D'USAGE DE L'APPRENTISSAGE

Dans un premier temps sont situés les différents régimes d'action d'entreprises que nous avons eu l'occasion de repérer en analysant les appariements à l'œuvre au cours de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage. Dans un second temps, nous inversons la perspective en convoquant les logiques des apprentis.

3.1. Les logiques d'entreprises en terme d'appariement

Quatre régimes d'action

Nous avons identifié quatre logiques d'entreprises qui doivent être considérées comme des idéaux-type au sens de Weber.

Une **logique opportuniste** (ou « marchande ») procède du seul souci d'acquérir et d'utiliser ponctuellement une force de travail en « achetant » les avantages financiers associés au contrat d'apprentissage. Fondé sur une réaction opportuniste, le recrutement d'un apprenti participe d'une flexibilité quantitative des effectifs. Cette logique, qui évacue tout objectif explicite de production de compétences, concentre des évaluations rudimentaires visant à mesurer le gain direct que procure l'appariement. Ne pas respecter cet impératif de rentabilité peut conduire l'employeur à demander la rupture de la relation en dépit des règles légales et des principes propres au contrat d'apprentissage. A défaut d'une rupture, l'employeur peut rationaliser la pérennisation du contrat en considérant des aspects civiques (« *je me suis dit, ce n'est pas à moi de planter un jeune même si c'est vraiment pas ça.... Je me souviens de mes premiers stages quand j'étais étudiant* ») ou de l'opinion (« *j'ai pas envie de passer ici pour quelqu'un qui casse des stagiaires* »). L'apprenti

est qualifié comme un agent ou un producteur, ce qui exclut les erreurs et les tâtonnements. La dimension formatrice est justifiée a posteriori, en soulignant l'immersion de l'apprenti dans des situations de gestion en grandeur réelle.

« La formation qui est donnée à Julie, c'est celle du quotidien, c'est de baigner dans une ambiance d'entreprise où tout est urgent, où il faut répondre à la demande du client... On a pas le temps de philosopher (...) Elle est salariée comme tout le monde »
(tuteur, Flunch)

Pour une illustration de cette logique « en action », nous renvoyons au cas « Aymeric » qui ouvre le chapitre suivant. Cet apprenti MSG a effectué un parcours en alternance de trois années au sein du Crédit Agricole (une année en agence durant son IUT GEA, deux ans au siège de Lille). L'analyse de sa trajectoire d'insertion organisationnelle au sein du service marketing du siège rend compte d'un appariement fondé sur une mise à l'épreuve marchande. Le jugement qui est opéré par le tuteur est un jugement d'utilité dans lequel les variables clés sont la réactivité et la rentabilité. Ne pas respecter les impératifs de réactivité et de rentabilité est ici porteur de formes de désignation négative. Cette stigmatisation est exacerbée par les mises en concurrence à distance avec des stagiaires précédents et surtout avec les possibilités qu'auraient permis un recrutement ouvert (l'apprenti lui a été imposé). Fondée sur un registre marchand, la décision de recruter un apprenti conduit à une épuration des principes organisateurs du contrat d'apprentissage (le tutorat est inexistant comme fonction formelle, la dimension formatrice des situations de travail ou l'idée de progressivité des missions n'est pas prise en compte).

Une **logique sélective** combine une double recherche de flexibilité : une recherche de flexibilité quantitative interne par l'entretien d'un vivier de jeunes en alternance permettant de satisfaire aux moindres coûts à des besoins ponctuels et dans lequel puiser en cas d'émergence de besoins durables ; une recherche de flexibilité qualitative externe en déléguant à un CFA la production de compétences potentiellement mobilisables pour exercer certaines missions (durant le contrat d'apprentissage mais surtout à terme, dans le cas d'une confirmation). L'entreprise cherche par là à détecter et à s'attacher des ressources spécifiques susceptibles d'être mobilisées à tout moment sans pour autant s'enfermer dans des recrutements définitifs. L'évaluation est de type industrialo-marchande : à partir d'une norme minimum de rentabilité, elle repère la capacité d'un jeune professionnel à s'intégrer dans les rouages d'une organisation en même temps que sa prévisibilité, sa fiabilité, sa technicité garantit des projets réalistes pour l'avenir. Des investissements sont consentis dans des dispositifs qui actualisent des conventions de compétences de

nature industrielle (choix d'un tuteur reconnu pour son professionnalisme, reporting entre membres de la DRH et tuteur/responsable hiérarchique, procédures formalisées d'évaluation). Les compétences à construire présentent souvent dans cette logique une vision très instrumentale et comportementale (socialisation à visée de conformisation). L'encadré qui suit fournit une illustration de cette logique sélective.

Cas type de logique sélective

Nous centrons l'analyse de l'appariement à partir des propos formulés par le directeur de cette petite entreprise de 15 personnes (filiale d'une entreprise américaine). Il s'agit d'une entreprise de haute technologie qui fabrique des composants électroniques. Cette filiale a été créée en 1992. Agé de 40 ans, son directeur est diplômé de l'Insa et a auparavant travaillé dans deux entreprises. Il a souvent eu l'occasion de suivre des étudiants en contrat CIFRE (convention industrielle de formation par la recherche en entreprise) au cours de son cheminement professionnel. Comme il l'exprime : *« c'est une façon d'avoir une pépinière de chercheurs pour les embauches futures... des jeunes qui ont une bonne connaissance de l'industrie, qui ont un savoir technique pointu et qui peuvent efficacement nous aider sur certains projets... »*.

Les modes de justifications du recours à l'apprentissage relèvent clairement d'une logique industrielle visant à doter l'entreprise d'un ingénieur diplômé disposant de compétences adaptées à des besoins potentiels. L'accueil d'un apprenti participe de la constitution d'un vivier à entretenir pour recruter ultérieurement compte tenu d'un plan de charges encore mal défini : cela *« fait évidemment partie d'une politique de recrutement... à terme, si un besoin se présente... ça sera sans doute le cas même si on a pas une vision très claire de notre activité à deux ans. En attendant, on a le temps de voir venir, d'être sûr de nous quant à un futur recrutement... et c'est quand même bien de pouvoir compter quelqu'un en plus dans l'équipe »*. L'aspect financier (aides) est souligné comme permettant d'entretenir un vivier sur le moyen long terme *« à des coûts tout à fait supportables pour une petite structure comme la nôtre »*.

Le recrutement est présenté comme difficile dans le domaine de spécialité couvert par l'entreprise parce qu'il *« faut autant de compétences en électronique »* et qu'il *« n'y a pas d'école qui fasse du sur-mesure »*. Aussi, dans cette entreprise, la formation continue (et maintenant l'apprentissage) constitue-t-elle un levier stratégique pour l'organisation en vue d'adapter ses compétences aux évolutions de ses besoins : *« les bonnes entreprises sont celles qui savent adapter leurs salariés en utilisant la formation continue »*. Il ne s'agit pas

tant de produire directement les compétences dont elle a besoin (cela revient à l'appareil de formation initiale et continue) que d'adapter les profils aux exigences organisationnelles.

Le jeune est qualifié en fonction de ses compétences et d'un poste d'ingénieur qu'il est potentiellement amené à tenir à terme au sein de l'entreprise surtout considérée comme un dispositif technique. Dans ce type d'appariement industriel, l'accent est mis constamment au cours du temps sur les compétences, la rigueur et le professionnalisme de l'expert. Ce sont d'ailleurs sur ces dimensions que le tuteur fait peser son action, ce qui souligne une imbrication des processus d'évaluation et de construction des compétences :

1. L'apprenti est présenté à l'occasion du premier entretien (qui intervient en fin de première année d'apprentissage) comme « *un technicien supérieur qui a un potentiel d'ingénieur... Il a des acquis techniques sur lesquels s'appuyer mais il doit encore faire la différence, être plus précis, plus rigoureux pour vraiment être capable de tenir son rang d'ingénieur* ». Dans cet appariement industriel, l'apprenti ingénieur doit explicitement apprendre à tenir son rang¹⁶⁴. Dans cette perspective, le tuteur confie des projets qualifiés de « précis » (exemple : prendre en charge la remise à niveau d'une machine) en vue de mesurer plus finement l'efficacité technique dont fait preuve l'apprenti (mise à l'épreuve industrielle).
2. C'est l'image du professionnel qui progresse et qui procure une aide utile pour avancer sur des projets qui est mise en avant à l'occasion du second entretien. La variable clef considérée est la fiabilité. « *Il commence à savoir prendre du recul... Je le sens assez à l'aise dans ce qu'il fait. C'est quelqu'un de fiable* ». Dans ce type d'appariement industriel, l'apprenti est reconnu comme un rouage porteur d'efficacité : « *travailler avec un apprenti, cela permet d'avancer plus rapidement sur un projet. On n'a pas le temps d'avancer seul. Le jour où il part à l'école, je vois la différence... Cela permet de bien avancer* ».
3. C'est la cohérence interne de l'apprenti comme rouage « efficace » au sein du collectif de travail qui est mise en avant au cours du dernier entretien : « *Vincent s'est imposé totalement dans l'entreprise par son professionnalisme, sa rigueur et au sein du bureau d'études comme pilote. Je trouve que c'est positif d'arriver ingénieur par le bas, directement par le terrain, plutôt que par le haut* ». Ce dernier entretien se tient à quelques semaines de la fin du contrat qui devrait se prolonger par une confirmation de recrutement. « *Le seul doute que j'ai, c'est qu'en vivant l'entreprise de l'intérieur, je me demande si Vincent restera dans l'entreprise, si nous avons réussi à le séduire. Il se sent*

¹⁶⁴ On trouve ici « la logique de l'honneur » de Ph. D'Iribarne confrontée aux logiques du profit et du clan.

bien dans l'entreprise mais de là à faire carrière. Il devient presque pilote et ce serait dommage de le perdre ».

Une constance marque les relations avec l'institut de formation au cours du déroulement du contrat d'apprentissage : celle d'un cloisonnement. Le propos tenu à l'occasion du premier entretien s'est vérifié à chaque rencontre : « *l'entreprise et l'école sont deux mondes complètement différents... Je ne connais de l'IST que ce qui me vient de la première entrevue avec le directeur et ce que m'en dit Vincent à l'occasion : ça me suffit ! une école d'ingénieur est une école d'ingénieur !* ». Le CFA est vu comme l'instance qui prend en charge la formation d'ingénieur, le tuteur essayant dans ce cadre « de jouer le jeu, c'est normal ». Il s'agit de répondre, dans la mesure du possible, à des directives émises par le CFA, et non pas d'enclencher une logique interactive avec le programme ou plus généralement les enjeux de la formation (cas de la logique intégrative). En définitive, « *c'est à l'apprenti [seul acteur à être véritablement engagé dans les deux lieux] de faire quelque chose de tout cela* ».

Une **logique intégrative** repose sur une construction conjointe des compétences d'un jeune en partenariat avec un institut de formation. Dans un tel schéma, l'implication dans la formation en alternance constitue un acte de management au service de la stratégie de l'entreprise. Il s'agit pour l'entreprise, afin de mieux maîtriser ses recrutements, de participer directement à la définition et à la production des compétences dont elle a besoin. L'apprentissage est conçu dès le départ comme une période de pré-recrutement mise à profit pour créer des ressources spécifiques et les intégrer parallèlement dans les équipes. Il est également utilisé pour assurer une visibilité minimale au sein de l'appareil de formation initiale, et notamment au sein de certains segments « cibles » du système éducatif (logique du renom). L'évaluation est de type domestico-industrielle. Elle se fonde sur la réputation d'un apprenti au sein d'un collectif de travail et sur sa capacité à développer ses compétences au sein d'un dispositif de formation composite. Elle est principalement portée par des intermédiaires locaux (tuteurs, collègues).

L'appariement se veut doublement intégratif : **le jeune est dès le départ inscrit dans une logique de professionnalisation devant l'amener, à terme, à occuper un poste au sein de la structure** (ou, à défaut, dans une entreprise du réseau). L'insertion organisationnelle sert alors de levier pour travailler, bien en amont de la sélection, l'intensité du lien entre l'entreprise et une future recrue par une démarche couplée de « recrutement-formation ». L'entreprise recourt à des dispositifs d'orientation et de suivi professionnel, véritables espaces servant de

négociation des missions confiées à l'apprenti (indépendamment des parcours intégratifs axés sur le passage par différents postes et/ou services)¹⁶⁵ ; **l'entreprise s'efforce de travailler en relation étroite avec l'institut de formation pour relayer, compléter, appuyer la démarche de formation** (et inversement, des remarques sont adressées en retour au CFA dans le sens d'une amélioration du dispositif ; des professionnels des entreprises concernées s'impliquent dans les comités de pilotage des CFA ou/et font des interventions auprès des promotions d'apprentis).

Cas type de logique intégrative

On peut ici citer l'exemple de cette PME industrielle dans laquelle le directeur industriel encadre un apprenti ISIV. Une attention particulière est accordée à la planification du travail de l'apprenti ouvrant sur une co-construction du parcours en lien avec le programme de formation : *« je prévois les grandes lignes du parcours mais après cela il peut évoluer. J'essaie d'être en adéquation avec le programme (...). Tous les six mois, on fait une planification générale (...) Nous faisons un compte rendu une fois par semaine par rapport à ce qu'on s'est fixé, et nous construisons un nouveau planning »*. Le parcours de l'apprenti est ouvert à des discussions avec le tuteur école/universitaire et à des négociations avec l'apprenti : *« avec le référent ISIV, on travaille en partenariat... On ne lui [l'apprenti] impose pas quelque chose. On essaie ensemble de trouver la voie et le chemin pour atteindre les objectifs généraux, c'est-à-dire en faire un manager »*.

L'entreprise se pose comme un support à la formation de l'apprenti : *« on est là pour l'aider, pour faire en sorte que le projet qu'on lui donne soit un bon compromis entre ses envies et ce qu'on espère de lui »*. Les échanges sont nourris entre le jeune et le tuteur désigné (et l'équipe qui peut à cet égard avoir conscience d'une « fonction tutorale » à remplir selon l'expression de Boru et Leborgne (1992). Le tutorat est donc une responsabilité collective avec des collègues posés comme des personnes ressources). La dimension long terme prévaut : *« la première année, c'est clair que c'est pas quelqu'un qui nous a rapporté... C'est pas non plus ce qu'on recherchait. Pour nous, il s'agit d'un investissement*

¹⁶⁵ On peut ici citer l'exemple de cette PME industrielle dans laquelle le directeur industriel encadre un apprenti ISIV. Une attention particulière est accordée à la planification du travail de l'apprenti ouvrant sur une co-construction du parcours en lien avec le programme de formation : *« je prévois les grandes lignes du parcours mais après cela il peut évoluer. J'essaie d'être en adéquation avec le programme (...). Tous les six mois, on fait une planification générale (...) Nous faisons un compte rendu une fois par semaine par rapport à ce qu'on s'est fixé, et nous construisons un nouveau planning »*.

sur le long terme ». Ce n'est donc pas l'intérêt immédiat qui prévaut au cours de l'appariement mais le souci de drainer et de préparer des jeunes.

Deux variantes de cette logique intégrative peuvent être relevées :

Une logique intégrative « à dominante civique » s'observe dans des entreprises qui embauchent des apprentis en convoquant des principes de responsabilités sociales à l'égard de l'insertion professionnelle des jeunes. Nous renvoyons au cas « Céline » (chapitre V) pour illustrer cette logique. L'appariement est travaillé par une volonté générale, celle de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes qui apparaît en filigrane comme une « juste cause » à défendre (Boltanski et Thévenot, 1991). La notion de solidarité est mise en avant dans une vision de responsabilité à l'égard des jeunes. Dans le cas « Céline », l'apprentie est à cet égard qualifiée « d'élève » et la relation d'emploi est clairement désignée comme un moyen de maturation et de développement personnel. C'est l'intérêt collectif qui prime en la matière sur l'intérêt particulier de l'entreprise même si ce dernier n'est pas pour autant complètement occulté. Les compétences à construire présentent bien souvent dans cette logique une visée pédagogique (transformant les outils de gestion venant en support de l'insertion organisationnelle en technique de développement personnel).

Une logique intégrative « à dominante domestique » s'observe dans des entreprises où l'apprenti exerce son activité au sein de l'entreprise familiale¹⁶⁶. C'est la logique du clan qui prévaut au sens de D'Iribarne. L'apprenti est qualifié au regard de liens familiaux, domestiques.

Une logique coopérative procède d'un souci de développement d'un jeune en coopérant avec un centre de formation. Les possibilités de recrutement à terme sont précaires. Le recrutement d'un apprenti procède à l'origine de raisons diverses qui échappent à des enjeux sélectifs ou intégratifs. Les « raisons d'agir » sont par exemple domestiques (liées au souci de « faire plaisir à un jeune » du réseau¹⁶⁷) ou

¹⁶⁶ Les promotions de MSG Lille par l'apprentissage comptent chaque année systématiquement au moins un apprenti travaillant dans l'entreprise familiale. Il s'agit en général de PME.

¹⁶⁷ C'est le cas lorsqu'un jeune a fait un stage dans une entreprise et que des relations de proximité se sont instaurées entre celui-ci et des membres de l'entreprise en mesure de peser sur son recrutement en qualité d'apprenti. Ce sont des raisons domestiques qui commandent ici l'implication de l'entreprise

marchandes (possibilité de couvrir un besoin à moindre coût, souci d'introduire du « sang neuf » dans un contexte d'embauche fermée). Les qualités pertinentes sont de nature « empirique » : il s'agit de sens pratique, d'honnêteté, de disponibilité, indissociables du savoir-faire et des compétences professionnelles de la « maison » ou du « métier ». La qualité de l'appariement est jugée sur l'établissement et le maintien de relation de confiance entre individus ainsi que les dépendances et attachements personnels. C'est pourquoi l'appariement est considéré comme défaillant dès lors qu'une de ces qualités empiriques fait défaut, ce qui atteint la réputation d'un jeune. L'évaluation valorise l'expérience spécifique acquise dans la maison et s'opère de façon informelle par le mode oral, sans le soutien de règles et de mécanismes formels.

Des dispositifs supports de l'insertion organisationnelle

Deux séries de dispositifs sont mis en œuvre par les entreprises dans le cadre de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage :

1. des dispositifs d'inscription et de renforcement des capacités des jeunes.

Ces dispositifs supportent la « mise en tension » progressive des jeunes dans l'entreprise. Ils visent à favoriser les conditions d'une opérationnalisation rapide des compétences des nouveaux arrivants et d'une expression de leurs capacités personnelles en lien direct avec les besoins de l'entreprise. Sont considérés ici : les différentes formes d'accompagnement du jeune en fonction de l'image que le maître d'apprentissage se forge de son rôle (« coaching », parrainage, mentoring), les actions de formation¹⁶⁸ et/ou l'exercice de fonctions préparatoires à l'affectation des personnes dans des postes qu'elles sont susceptibles de tenir, les parcours sur différents postes en vue d'une meilleure connaissance de l'environnement interne (exemple des apprentis de la grande distribution qui travaillent à la mise en rayon comme employé libre service avant de se voir confier des missions spécifiques ou/puis intégrer la fonction d'assistant chef de rayon¹⁶⁹).

dans le dispositif : elle a le souci de contribuer à la formation du jeune, coopère à ce titre avec l'organisme de formation mais n'a pas vocation à pré-recruter par cette voie.

¹⁶⁸ Le nombre d'actions de formation « formelles » (sous forme de stages) que suivaient les apprentis, actions financées sur le plan de formation de l'entreprise est important. Il s'agit donc d'actions indépendantes des cours en CFA. Il s'agit en général de formation technique (connaissance et maîtrise de produits, de techniques particulières, de logiciels, ...). Bien souvent, ce sont les apprentis qui ont initié cette formation selon le principe qui consiste à engranger les formations pour accroître son employabilité (exemple d'Aymeric, chap. V, qui s'est efforcé à l'occasion du lancement de produits de bancassurance de bénéficier des formations dispensées en la matière... avec l'idée pour lui de s'ouvrir un possible accès à des débouchés professionnels vers l'assurance).

¹⁶⁹ Ils connaissent à ce titre les mêmes procédures formelles d'intégration que des nouvelles recrues.

Si l'apprentissage pose le principe d'un suivi et d'un accompagnement par un maître d'apprentissage, les modalités de ce suivi dépendent de la manière dont celui-ci voit son rôle et de la disponibilité qu'il peut et qu'il est prêt à y consacrer. Ce rôle est évolutif : au regard des observations effectuées, il évolue au fur et à mesure du déroulement du contrat en fonction d'ajustements mutuels (ajustements de rôle entre maître d'apprentissage/apprenti, entre maître d'apprentissage/tuteur universitaire ou école). Schématiquement, s'il fallait donner une définition générale des modes d'accompagnement, le mentor est celui qui délivre des conseils, des informations, des mises en garde. Le coach est celui qui se place dans une posture d'observation : il analyse les performances, repère les lacunes de l'apprenti, le teste et lui donne les occasions de valider les compétences acquises. Par un effet miroir, il lui renvoie ses opinions. Le parrain est celui qui introduit l'apprenti dans une communauté de praticiens, au besoin le protège. Le tuteur est celui qui accompagne le développement de l'apprenti, en mesurant les compétences de l'apprenti à conduire une mission concrète, en proposant des modèles qu'il est susceptible de reproduire. Là où la confiance s'instaure dans le cours des appariements, on assiste en général au passage d'un rôle de parrain/tuteur à celui de mentor puis de coach. Mais pour que la confiance s'instaure, il semble qu'un double mouvement soit nécessaire : l'apprenti a besoin qu'on lui fasse confiance mais il doit aussi gagner la confiance, c'est-à-dire montrer ses capacités. On voit ici poindre l'une des conclusions de cette thèse sur laquelle nous insisterons au prochain paragraphe, à savoir que ce sont les apprentis qui font l'essentiel du travail de jugement : par leurs efforts, par leur capacité à se montrer dans l'action.

- 2. des dispositifs de suivi et d'orientation professionnelle.** Ces dispositifs supportent tout au long du processus d'insertion organisationnelle un travail d'articulation entre, d'une part, les jeunes avec leurs compétences et potentiels, leurs souhaits et capacités d'évolution, et d'autre part, l'entreprise avec ses besoins et possibilités. Ils reposent sur une démarche de suivi de la progression du jeune, aussi bien en situation qu'à l'occasion d'entretiens individuels ou de bilans professionnels (l'établissement du livret d'apprentissage s'inscrit dans cette perspective lorsqu'il est appréhendé par les acteurs au delà d'une formalité administrative). L'importance accordée à l'analyse des performances (professionnelles mais aussi scolaires pour certains tuteurs inscrits dans une logique intégrative) et à l'évaluation de la personne est ici déterminante puisqu'en fonction des informations obtenues s'ordonne la dynamique d'évolution du jeune. Cette dernière s'élabore d'abord localement, dans l'interaction entre le jeune et

son responsable hiérarchique, avec parfois l'intervention d'un acteur "décentralisé" de la gestion du personnel.

Ces dispositifs se concentrent en général dans des entreprises qui évoluent dans des logiques sélectives et intégratives. Ils sont d'autant plus courants que les entreprises sont de grandes tailles et mettent habituellement en oeuvre des procédures d'accueil et d'intégration des nouvelles recrues. A défaut, l'instrumentation de l'insertion organisationnelle est réduite. Pour autant, même quand elle existe, cette instrumentation ne saurait masquer combien, du point de vue de l'entreprise, **l'insertion organisationnelle est une période transitoire parsemée d'évaluations partielles et imprécises**, à partir de signaux insuffisants, des a priori interprétatifs, des jugements affectifs et plus généralement des jugements déséquilibrés (prédominance d'une convention de compétence).

S'agissant de la construction des compétences, c'est d'autres limites qui apparaissent. Celles-ci sont davantage liées aux capacités d'action des tuteurs : **difficultés à composer avec les rythmes de l'alternance** dans la mesure où la présence à mi-temps freine le positionnement de l'apprenti sur des missions à plus grande charge de responsabilités (et donc à potentialités formatrices accrues selon les tuteurs) ; **problème de la disponibilité** ; **compétences en questions** pour organiser et suivre un projet de formation en se détachant du quotidien (court terme) pour construire une planification des actions, fixer des délais avec des objectifs, réaliser des bilans d'activités, tout cela en fonction de l'apprenti (difficultés à repérer les potentiels de l'apprenti pour savoir comment le positionner). Des tuteurs, rares il est vrai, sont propulsés dans leur nouveau rôle sans beaucoup d'informations préalables, ne se sentent pas préparés, ne saisissent pas les lignes directrices des nouvelles formations. Les directions, dans le cas de grandes entreprises, ne transmettent pas toujours au tuteur les informations précises sur la manière de conduire son action.

Des évaluations marquées par des jugements déséquilibrés

L'analyse des évaluations montre l'importance croissante de jugements affectifs avec l'introduction de ressources domestiques au fur et à mesure du déroulement de l'appariement.

« On s'attache à un apprenti. On n'a pas l'objectivité nécessaire pour dire s'il est bon. On est juge et partie » (tuteur, Renault)

Le tutorat est explicitement posé comme un mode de formation en situation de travail appelé à produire des relations impliquantes entre un tuteur et un apprenti, notamment en terme d'identification. Nos observations nous conduisent à souligner

que cette identification, ou à tout le moins une personnalisation de la relation, émerge et se renforce lorsque l'apprenti atteint ou dépasse une convention d'effort (niveau d'effort attendu) directement liée à un mode de qualification¹⁷⁰. De fait, le maître d'apprentissage noue parfois des liens affectifs étroits avec l'apprenti. Le projet de l'apprenti et celui du maître d'apprentissage peuvent alors se confondre car l'enjeu de réussite de l'un conditionne l'évolution de l'autre. Nombre de maîtres d'apprentissage soulignent à ce propos qu'ils s'estiment pleinement partie prenante du projet de l'apprenti, ce qui revient à admettre qu'à l'occasion des évaluations, ils mesurent quelque peu leur propre prestation. Des biais projectifs peuvent donc marquer les opérations de jugement. Le maître d'apprentissage peut adopter à l'égard de l'apprenti une attitude paternaliste (« père protecteur ») ou se projeter en l'apprenti et placer à travers lui un investissement affectif au niveau de sa propre personne. Si le tutorat fonctionne ainsi pour les apprentis comme une mise à distance de la situation de travail (les échanges avec le tuteur, institués ou spontanés d'ailleurs, sont présentés par les apprentis comme un mode privilégié d'acquisition de savoirs d'expérience et de savoirs d'action), il perturbe sous cet aspect les évaluations qui souffrent quant à elles de manques de pratiques distanciées.

Certains tuteurs ne peuvent en outre se désavouer. Le cas « Céline » (chap. V) montre que le choix de recruter un apprenti de la part d'un des associés d'une SSII se fondait sur des principes civiques (participer à l'effort de formation et d'insertion des jeunes) et inspirés (expérimenter un dispositif de formation). Ce choix a fait l'objet d'une controverse (brève) ouverte par un deuxième associé qui estimait risqué le pari de recruter un débutant complètement inexpérimenté (logique industrialo-marchande). La confirmation de recrutement de l'apprentie est intervenue relativement tôt mais ce n'est pas tant, semble-t-il, la compétence de l'apprentie qui a été reconnue que le choix précédent (et plus généralement, comme on le verra, un dispositif¹⁷¹ de recrutement atypique) qui a été validé.

Les évaluations sont également marquées par des effets de halos. Elles sont par exemple marquées par des jeux de comparaisons sociales avec des stagiaires précédents (présents en général à temps plein, ce qui brouille des jugements ancrés dans des cités industrielles et marchandes qui valorisent les résultats).

¹⁷⁰ On peut citer l'exemple d'Aymeric qui sera abordé plus longuement au chapitre suivant. Face à une mise à l'épreuve marchande (apprenti qualifié d'agent), celui-ci est amené à accroître son volume de travail. Le tuteur souligne qu'il a commencé à prendre en compte différemment Aymeric à cette occasion, précisément parce qu'il avait « prouvé » sa bonne volonté.

¹⁷¹ Au sens ici d'Hatchuel

La question de l'évaluation au titre de l'obtention du diplôme

L'un des intérêts d'un examen des « raisons d'agir » des protagonistes des formations en apprentissage réside dans le diagnostic de sources de dysfonctionnement ou de risque de déséquilibre. Au cours de nos premiers entretiens, nous avons été amenés à considérer qu'il y avait, autour de l'évaluation des apprentis au titre de l'obtention du diplôme, des façons de faire susceptibles d'entraver la qualité des formations en apprentissage. Nous nous employons à mettre à jour dans cet encadré des évaluations partielles. Les résultats, dans une perspective de recherche-action à l'initiative du responsable apprentissage de la formation, ont permis de mettre en œuvre des réaménagements du système d'évaluation à MSG Lille (où nous sommes enseignant) par un renforcement des « dispositifs de traduction » en direction des entreprises (travail d'intéressement et d'enrôlement des tuteurs ; explicitation de référentiels ; production d'outil interface). Cette recherche a donc eu des applications en terme d'ingénierie de formation.

Le système d'évaluation « MSG-entreprise » a donné lieu à des jeux et contre-jeux de la part des acteurs qui y sont impliqués. Ces jeux, qui ont pu se traduire par des manipulations de l'appréciation, s'expliquent principalement par le caractère éminemment politique de l'évaluation. En autres, évaluer « établit et confirme une relation de pouvoir sur l'autre et permet une forme de contrôle de son allégeance aux normes et à l'idéologie de l'évaluateur » (Gosselin et Murphy, 1994, p. 19). D'autres mobiles, liés davantage à la nature des relations entre acteurs (appariement), viennent également inférer sur le processus d'évaluation).

Examinons d'abord le cas de l'évaluateur entreprise, c'est-à-dire le maître d'apprentissage. Celui ne fournit pas forcément une évaluation très fidèle de l'apprenti. La raison est à rechercher dans des jugements déséquilibrés qui se focalisent sur un principe d'action dominant. Le maître d'apprentissage peut poursuivre différents objectifs à travers les opérations d'évaluation :

Maintenir une relation positive avec l'apprenti lequel, en tant que futur salarié, peut être appelé à poursuivre avec lui une relation d'emploi durable ou en tant qu'acteur actuel peut avoir un pouvoir de nuisance (altération de la « réputation » du maître d'apprentissage par exemple).

« le document d'évaluation, au fond, je le remplis avec soin mais tout ce qui importe, c'est que les relations soient bonnes avec Thibaut. Et comme elles sont bonnes... »
(logique domestique) (tuteur, Renault);

« l'année dernière, j'ai un peu chargé le fils d'une collègue, qui était en stage chez nous, parce qu'il n'avait rien foutu ». J'ai voulu jouer le jeu mais mal m'en a pris parce que j'ai été accusé d'être un bourreau, un vieux grincheux qui veut casser la jeunesse. On ne m'y reprendra plus (...) maintenant, je n'hésite pas à surévaluer » (logique mixte renom-domestique) (tuteur, Crédit du Nord)

Accroître la performance de l'apprenti. Ce dernier partage son temps et son énergie entre le centre de formation et l'entreprise suivant des rythmes d'alternance déterminés. Il est donc limité quant à ses possibilités de s'impliquer dans l'organisation (contrainte de temps). Le maître d'apprentissage, conscient de cette contrainte qui pèse sur l'apprenti, peut fournir une évaluation compensatrice d'une forte implication à l'occasion de période de fortes activités (elle-même fonction d'une convention d'effort auquel l'apprenti peut se plier par ce biais). D'autres maîtres d'apprentissage estiment que l'évaluation est un levier de motivation (bien « noter » permet une motivation de l'apprenti au titre d'une marque de reconnaissance) ou de compensation (quand le tuteur estime qu'il n'a pas forcément rempli son rôle).

« On s'arrange dans les coups de bourre. J'ai quasiment pas besoin de lui demander. Il comprend qu'on a besoin de lui, et de toute façon, c'est quelqu'un de responsable (...) De toute façon, il est pas perdant au change car il a pas de souci à se faire pour son évaluation en école » (logique industrialo-marchande) (tuteur, ECL)

Améliorer son statut personnel. En suivant un jeune, le tuteur engage son image dans l'entreprise. Il peut estimer alors que la réussite de l'apprenti, ou éventuellement son échec, rejaillit sur lui, sur la perception qu'ont les autres membres de l'organisation, et notamment ses supérieurs, de sa capacité à motiver et mobiliser un novice, à le conduire au succès et plus généralement, par un raccourci rapide, à manager.

« Je suis responsable de mon apprenti. S'il se plante, c'est clair que ça rejaillira sur moi » (logique de l'opinion) (tuteur, Adecco)

Etre conforme à ses propres valeurs et croyances. Ainsi, par exemple, il peut estimer que son rôle est d'aider un jeune qui commence (le « coup de pouce » dans la vie, dans la profession) ou, de façon plus nuancée, qui ne lui revient pas de gêner un jeune, même si celui-ci présente des performances qu'il juge insuffisantes.

« Par les temps qui courent, j'estime qu'on a un devoir moral d'aider les jeunes. C'est suffisamment dur à l'école... et le marché du travail étant ce qu'il est, je me vois mal lui mettre des bâtons dans les roues ou à l'inverse ne pas faire tout ce qui est en mon pouvoir pour l'aider » (logique civique) (tuteur, Nauder)

De même, il peut estimer que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée à l'Université est mineure, inadaptée et n'éprouvera aucun scrupule à la bafouer. Cette croyance repose généralement sur une « idéologie anti-intellectualiste » (Tapia, 1994) affirmant la primauté de l'action sur la réflexion.

« Pour moi, au boulot, t'es bon ou t'es pas bon. La note, ça correspond à rien, l'essentiel, c'est qu'il fasse du chiffre, qu'il produise du résultat. Il n'y a que cela qui vaut et c'est pas à la fac qu'il va l'apprendre mais si je peux comprendre que ça lui apporte une épaisseur » (logique industrialo- marchande) (tuteur, Théodore)

Prenons ensuite le cas de l'entreprise qui ne recouvre pas exactement celui du maître d'apprentissage. Elle peut user, comme nous avons pu le constater au travers d'un cas, de sa prérogative pour appuyer ce que l'on pourrait qualifier une logique de fidélisation : lorsqu'elle souhaite garder un apprenti candidat à un emploi permanent qui a fait ses preuves et correspond à ses besoins, elle peut s'efforcer de réduire les risques de ne pouvoir contractualiser avec lui dans de bonnes conditions (risque de non obtention du diplôme). D'où l'existence de surévaluations dans les cas où des les évaluations en centre sont tangentes. Comme l'exprime un DRH :

« Si un jeune nous donne satisfaction et que l'on s'aperçoit qu'il lui faut un petit coup de mai parce ce que ces notes sont trop moyennes, nous ne voyons pas pourquoi on s'en priverait... » (tuteur, Decatlon)

Du point de vue de l'évalué, l'apprenti peut se prêter à des comportements de nature politique visant à influencer à la hausse son évaluation : coteries avec le maître d'apprentissage (et les enseignants en jouant sur la surcharge de travail), stratégie de surengagement organisationnel, jeux visant à se donner l'air d'être performant.

« La notation en entreprise, c'est génial. On arrive toujours à s'en sortir. Y a d'ailleurs plus de mentions chez nous qu'en formation initiale. Ça me permet d'avoir de bon résultat. Faut dire, quand ils ont besoin de moi, je lésine pas... » (Anne, MSG)

3.2. L'apprenti, un acteur dans les organisations

Les apprentis ne sont pas passifs face aux opérations de jugement dont ils font l'objet en entreprise. De même, ils ne subissent pas passivement les prescriptions mais investissent pleinement des espaces de développement de compétences en fonction de leurs perspectives stratégiques. Les logiques sélectives poussent par exemple à faire ses preuves en se montrant dans l'action. Les logiques intégratives poussent à la négociation des missions. Plus généralement, les apprentis anticipent les formes de jugement en intégrant, davantage qu'en s'y conformant, les conventions d'efforts et de qualification à l'œuvre non seulement dans les appariements mais aussi dans leur parcours d'étudiant au CFA. Constamment, leurs actions stratégiques résident dans une forme d'adaptation permanente à deux niveaux : dans l'entreprise et en CFA.

« Etre apprenti, c'est avoir deux patrons, c'est se plier aux exigences des deux... On doit sans cesse s'adapter. On est des caméléons en fait. On doit s'adapter aux différences de rythme dans l'alternance, on doit s'adapter aux exigences de l'entreprise avec des responsabilités à assumer, des risques de sanction immédiate si ça tourne pas rond, ...On doit aussi s'adapter à MSG, se plier aux contrôles, ... »
(Emilie, MSG)

L'expression de « caméléon » est intéressante à relever. Elle souligne la nécessaire adaptabilité que doivent développer les apprentis (avec, tout comme cet animal, l'adoption de codes culturels en fonction des perceptions qu'ils ont de leur environnement¹⁷²). Elle souligne les efforts mis en œuvre par les apprentis pour se fondre dans leur environnement changeant. Il nous faut cependant dépasser cette analogie. Car, au delà des apparences, cette dernière néglige les efforts mis en œuvre par les apprentis pour se montrer dans l'action et construire ce qu'ils appellent une « place » dans la structure. Il peut s'agir Elle néglige les stratégies des apprentis face aux deux offres identitaires (ou champ de transaction) que représentent pour eux le centre de formation et l'entreprise dans une logique de quête de sens (« mode d'investissement »).

¹⁷² Un apprenti nous a fait part de ses modes vestimentaires spécifiques à chaque environnement en entreprise (costumes cravates) et en centre de formation (jeans basket). D'un point de vue identitaire, il signifiait qu'il entendait à cette occasion organiser une partition entre les deux espaces pour se sentir exister différemment.

Des apprentis actifs dans la construction de leurs compétences

Les apprentis sont d'abord plus ou moins actifs dans le façonnement et la construction de leurs propres compétences. Par leur avidité d'apprendre (et leur choix de « places » ad hoc) qu'ils cherchent à se mettre dans des réseaux avantageux. Ces réseaux renvoient à de l'apprentissage technique, de l'apprentissage vicariant, des saisies d'opportunités qui émergent des situations dans lesquelles ils se déplacent, d'imitation de modèle appropriés (managers, experts, techniciens,...).

L'imbrication entre le processus de construction et d'évaluation des compétences s'avère ici clairement posée. En effet, c'est en faisant ses preuves (et donc en pouvant être évalué favorablement) que l'apprenti peut espérer se voir confier des responsabilités plus importantes qui constitueront pour lui autant de nouvelles possibilités d'apprentissage.

« C'est à l'apprenti de faire ses preuves pour s'affirmer et avoir ainsi des responsabilités » (Laurent, ISTN)

« Il y a toujours des perspectives dans l'entreprise. C'est à nous de les créer, de trouver les moyens de les trouver. Les meilleurs moyens, c'est avant tout avoir des responsabilités et jouer sur le relationnel » (Sébastien, ISIV)

« Je suis beaucoup plus responsable de ce que l'on me confie. J'ai toujours un suivi régulier avec Fabienne [maître d'apprentissage] mais qui est moins pointilleuse qu'avant, le fait que l'on se connaisse mieux, elle me laisse vraiment plus d'autonomie sur tout ce qui est gestion. J'ai eu l'occasion de fournir certaines preuves, ce qu'il fait qu'elle ne va pas me suivre derrière moi. Il y a vraiment une confiance qui s'est instaurée, donc une plus grande responsabilité » (Camille, ESC)

Dans bien des situations, ce sont les apprentis qui poussent eux-mêmes leur progression dans l'entreprise. Ils adoptent un comportement proactif : ils devancent et exploitent certaines possibilités de missions, de tâches à assumer (ou de participation même parcellaire à certains projets), de formation, ou de rencontres (visites de sites, réunions, ...). Ils usent d'habiletés et d'opportunisme, font valoir leurs résultats professionnels. Dans tous les cas, ils doivent négocier leurs trajectoires pour accroître leurs responsabilités (le mot revient constamment dans leur discours). A cette occasion, **il y a apprentissage de la confrontation négociatrice**¹⁷³. Parce

¹⁷³ Un tuteur soulignait combien cette négociation venait se loger dans nombre d'aspect de la vie au travail de l'apprenti en entreprise : "je le considère comme un salarié à part entière ; il a ses congés,

qu'ils sont conduits à négocier avec l'entreprise l'évolution de leurs missions, les apprentis vont devoir saisir ce que l'entreprise peut lui offrir et **développer un comportement stratégique**. C'est donc ici des compétences particulières qu'ils acquièrent. Dans le cas des apprentis « futurs cadres », il faut voir que ce ne sont pas seulement des savoirs d'action qu'ils acquièrent : ce sont aussi des savoirs identitaires.

« C'est pas la même implication qu'en stage. Il y a un investissement moral. On vit l'entreprise plus intensément, on sait que cela sera comme cela plus tard. On est plus disponible, plus autonome. Il y a les rapports avec les collègues, les tâches du quotidien et ses urgences. Il y a le fait que l'on a du temps... qu'un moment donné, on a davantage prise sur le réel : on connaît tout le monde, on est connu. On a vraiment la possibilité d'avoir des responsabilités intéressantes et de faire en sorte d'en avoir. Car c'est là, à mon sens, que se joue l'intérêt de l'apprentissage, dans la capacité que l'on a d'aller négocier des missions qui valent le coup, qui correspondent à ce que j'ai envie de faire... En fait, il faut apprendre à repérer où se nichent des besoins »
(Donia, MSG)

« Si dès le début on « subit » l'apprentissage plus qu'on ne l'oriente, il est normal que la satisfaction n'y sera pas, tant du côté de l'entreprise que du nôtre. Comme on en a pour deux ans, autant faire des choses qui nous plaisent, dans la mesure du possible... J'ai pris le parti après mes déconvenues du début d'adopter une attitude franche, de faire part de ce que j'aime et de ce que j'aime pas. Mon tuteur me reprochait au départ mon manque de feed back. Maintenant, j'ai le sentiment qu'on a une même vision de mon déroulement... On marche tous les deux dans la même direction. Faire ça, cela montre également, je crois, mon tempérament de manager. Il est nécessaire de construire au fil du temps sa mission. Il faut construire sa mission... » (Sébastien, ESC)

Les entreprises sont investies dans cette perspective comme des systèmes d'apprentissage en évolution au sens où des opportunités d'apprendre émergent du quotidien. Etre privé de ces opportunités (par des missions peu intéressantes, par des petits boulots sur lesquels l'apprenti est constamment eseuilé, par une sous utilisation de leur potentiel, par des critiques lorsque l'apprenti se livre à une tâche périphérique à son travail) constituent alors, pour les apprentis, un non respect de l'esprit de l'apprentissage pouvant engendrer des déceptions et des frustrations. Ces situations ouvrent généralement la voie à des jeux compensatoires de surinvestissement en institut de formation dans la mesure où celui-ci est investi alors

son salaire, son courrier. On lui demande de négocier ses congés. Il a déjà de plein pied dans le système du salariat. Je suis plus exigeant avec un stagiaire".

comme le moyen de se construire des ressources (et non plus seulement des signaux) pour pouvoir atteindre de véritables responsabilités.

C'est le cas par exemple de Benoît que nous avons croisé précédemment et qui dénonçait l'enseignement dispensé dans l'institution scolaire. Après une période de séduction réciproque de quelques mois, au cours de laquelle on ne pouvait déceler que quelques rares failles dans son discours de valorisation de son activité dans l'équipe de direction d'un restaurant Flunch, nous le retrouvons déçu par son travail (trop routinier, trop dévoreur de temps). La décision est prise de casser son contrat au bout d'un an. C'est un tout autre discours sur l'institut scolaire et sur la formation qu'il tient (formation comme moyen de pouvoir faire réellement ce qu'il veut). Julie est apprentie dans un autre restaurant Flunch. C'est dès le départ qu'elle se trouve confronté un travail répétitif. Elle est laissée durant les premières semaines en salle pour remplacer une « équipière » absente (logique marchande qui l'enferme à la différence de Benoît qui s'est vu intégré au même moment au sein de l'équipe de direction). Julie va alors enclencher une stratégie d'affirmation visant à « conquérir » une place au sein de l'encadrement (en soulignant à maintes reprises son désir de progresser, en étant pro-active au regard de certaines tâches à accomplir comme manager, en profitant des mobilités et des changements de personnels, en faisant l'apprentissage d'une distance avec les personnels)

***Des apprentis qui se montrent dans l'action
et influent sur les évaluations dont ils font l'objet***

Il ressort également que ce sont les apprentis eux-mêmes qui pèsent sur le travail de jugement : par leurs efforts en jouant sur leur capacité d'implication, par leur responsabilisation, par la qualité de leurs réponses aux problèmes qu'ils ont à résoudre. Et plus encore, en se montrant dans l'action au travers de jeux politiques et relationnels :

« Il y a des gens qui veulent avancer... et puis il y a beaucoup de gens qui veulent rester. Il mettent plus leur ambition au niveau de la possibilité... Mais même à capacités égales on se rend compte que, même brillant dans les études, la vie professionnelle, c'est complètement différent, que les liens avec les gens comptent énormément. On se rend compte qu'il y a d'autres problèmes... Et il y a une différence entre ce que l'on fait et ce que l'on montre » (Gwendoline, MSG)

C'est dans cette perspective aux apprentis eux-mêmes de saisir les configurations organisationnelles dans lesquelles ils s'insèrent, avec leurs aspects

structurels et culturels. Moins ils comprennent ou acceptent ces jeux et moins ils voient le spectre de leurs responsabilités s'élargir, moins il progresse dans l'entreprise. Plus ils sont habiles à tels jeux, plus ils poussent eux-mêmes leur progression interne, grâce aux moyens dont ils font preuve pour démontrer leurs compétences ou valoriser leurs performances selon les critères dominants de leur entreprise. La dynamique d'apprentissage au cours du déroulement du contrat aide à la prise de conscience et à l'approfondissement de ces jeux :

« Au début, j'avais plusieurs boulots mais il y a des moments où il fallait faire des photocopies. On me disait, Jeremy, tu peux aller les faire... Il a fallu que je fasse bien comprendre que j'étais pas là pour ça... mais j'ai marché ensuite sur des œufs pendant plusieurs mois avec cette personne (...) Au début, je suis arrivé avec ma naïveté d'étudiant. Le choc avec la réalité a été écrasant, j'ai été confronté à un véritable mur avec certaines personnes. J'ai appris au fur et à mesure qu'il fallait ménager les susceptibilités, qu'il fallait faire attention aux relations hiérarchiques dans le sens. On doit sonder les gens avant de leur proposer quelque chose. Il faut les tester » (Jeremy, ISIV)

Certains apprentis manquent à cet égard de sens stratégique et éprouvent des difficultés de positionnement dans l'entreprise à défaut de saisir certains enjeux. Telle apprentie ingénieur s'est vu par exemple convoquer par son chef de département parce qu'elle était allée voir les syndicats pour obtenir un renseignement sur ses droits à congés payés. Le développement d'un sens stratégique, comme nous l'avons souligné précédemment, s'alimente de la nécessité de négocier ses missions. Il est également mis à l'épreuve à l'occasion d'une série de démarches auxquelles se livrent les apprentis pour asseoir leur place dans l'organisation. Parmi celles qui reviennent le plus souvent dans les propos, on peut citer le fait qu'ils doivent par exemple se livrer à un travail d'explicitation auprès de l'environnement de travail des enjeux de l'apprentissage et ce faisant de leur présence (mais aussi de leur absence) en entreprise. Surtout, ils doivent se faire reconnaître comme apprenti (c'est-à-dire comme salarié et non comme stagiaire), ce processus de reconnaissance constituant pour eux un élément déterminant de leur stratégie de positionnement. Ils doivent conquérir également leur autonomie, progressivement, à mesure que la confiance s'installe. Ils doivent équilibrer vie professionnelle et vie universitaire dont la densité les surprend bien souvent au départ. Il y a un équilibre à trouver pour sortir d'une impression d'urgence (et donc de difficile maîtrise de son

3.3. L'apprenti, un professionnel en construction

L'importance d'un engagement dans l'action est mis constamment en exergue par les apprentis comme moteur d'apprentissage. Au delà de l'observation, c'est la participation effective à des opérations (projets, missions, travail quotidien, ...) qui est valorisée. L'expression « *on est dedans, on vit les choses au sein d'une équipe* » est significative des propos des apprentis. Car c'est en vivant les choses de l'intérieur, au sein d'un réseau dont les liens se densifient au fil du temps, que les apprentis acquièrent des compétences humaines et managériales : le sens des responsabilités, de la décision, du travail en équipe, de la prise de risque, de la rigueur.

Des compétences construites par un engagement dans l'action.

On sent, à travers les propos développés, combien la construction des compétences met en jeu des objets, des outils de gestion, des acteurs (de proximité comme les collègues ou à distance comme les fournisseurs, les clients).

[une participation directe avec des possibilités réflexives en cours] « *Je crois que les moments qui étaient les plus enrichissants pour moi, c'est lorsque j'ai participé à l'action commerciale AGRI-TRESORERIE. Une action grandeur nature dont j'ai vu le déroulement de A à Z et où j'étais chargé de faire des propositions de dépôt à terme aux bénéficiaires de la prime PAC. On est dans l'action... On sent les choses, on peut voir de l'intérieur comment sont prises les décisions, comprendre comment les choses se passent. La position d'apprenti, c'est pour ça extrêmement formateur... on peut observer les choses, on peut en discuter avec son tuteur, on a aussi le regard des profs lorsqu'ils rebondissent sur nos expériences* » (Aymeric, MSG)

[être engagé dans l'action au sein d'un collectif] « *Ce qui est essentiel, c'est d'être présent au quotidien, d'être intégré dans une équipe au côté des collègues et de voir comment ils font... Cela permet d'observer et d'analyser comment ils raisonnent.. Je travaille directement avec eux, je réfléchis avec eux... je réfléchis par exemple sur la façon de mettre en place un plan d'action, sur les outils à mettre en place, sur la façon de faire simple et rapide* » (Aline, MSG)

Ces savoirs passent non seulement par l'**observation** (« *cela me permet de voir* ») mais également par une **participation directe à l'action**. L'apprenti ici ne se contente pas d'observer mais elle interagit avec ses collègues. En ce sens, cette apprentie exprime l'idée que l'acquisition des compétences prend place au sein d'une

communauté de pratiques (« je travaille avec eux ») qui envisage une action (“ je peux réfléchir avec eux ”).

« L'intérêt pour moi, c'est de voir tout cela et puis d'y participer. Quand la première vague de contrats est arrivé, qu'il y avait un coup de fil et que Hervé me disait, Aymeric, il y a un truc pour la semaine et il fallait pondre une étude et puis là, voir tout cela, y participer, faire parti de l'équipe, on avance et puis il y a tout le fonctionnement de la boîte, c'est quand même un sacré bateau, on apprend aussi à savoir comment formuler les choses, y a des trucs qui ne sont pas passés ; y a un responsable qui m'a carrément dit, c'est pas comme cela qu'il faut présenter les choses, quand tu parles d'un problème et que tu laisses les choses en suspend sans apporter de solution, tu es grillé, c'était une question de formulation, de dire les choses abruptes comme cela » (Aymeric, Crédit Agricole)

« On ne fais pas seulement un stage où tu fais une chose, une mission. On fait le travail courant, quotidien, un travail plein. On est intégré dans la structure, on agit comme les autres. Et ça, c'est extrêmement formateur...c'est dans les actes quotidien que j'ai contracté une plus grande rigueur » (Franck, ISTN)

La gestion des « affaires courantes » est considérée dans cette perspective comme importante. Elle confère une légitimité au sein de l'équipe d'accueil (elle permet progressivement de se sentir exister et reconnu comme professionnel) mais permet aussi de s'éprouver sur la durée. En outre, les projets et missions qu'il s'agit de mener sont l'occasion de prendre conscience de l'importance de la décision sous contrainte (temps, moyens, ...).

« Il faut avouer que l'on est assez libre en faculté. Lorsque l'on est apprenti, on est sous contrainte tout le temps : il faut s'insérer dans une hiérarchie ; il faut répondre aux exigences de clients qui nous jugent... On a pas droit à l'erreur ! » (Emilie, MSG)

C'est là un apprentissage souligné par nombre d'entre eux avec des décisions qui doivent être prise rapidement en assurant le suivi de la décision (la décision doit être aussi « rendue bonne » a posteriori, ce qui est un mode de fonctionnement différents en cours dans lesquelles il s'agit de focaliser son attention sur tous les éléments d'une décision pour décider).

Le tutorat, une pièce maîtresse dans la construction des compétences

Au delà d'un engagement dans l'action est mise en avant l'action du tuteur entreprise. Sa place est essentielle en matière de construction de compétence. Plusieurs rôles sont identifiés par les apprentissages au cours de leur vécu : modèle (dans lequel puiser des « manières de faire » et « d'être », étalon par rapport et pour sa propre conduite), expert technique (professionnel qui développe une expertise en situation et que l'on peut s'approprier à cette occasion), formateur (incite à un regard critique sur ses comportements, détecte les erreurs et met en situation de progresser), hiérarchique (manager que l'on subit et dont le style de management est expérimenté pour construire sa propre compétence managériale), parrain (soutien dans la prise en charge de nouvelles responsabilités), mentor (oriente vers l'acquisition de telles compétences)...

« Il a une influence importante sur ma manière de travailler, il m'oblige à penser à un ensemble élargi d'aspects rapidement et concrètement »

« Il est plus attentif à moi qu'à ses subordonnés. Il me maternelle un peu plus... S'il a un reproche à me faire, il va peut-être me le faire moins directement... peut-être pas sur le mode du reproche mais comme un conseil (...) Le fait est : on a un minimum plus droit à l'erreur. Ce qui est bien, c'est que lorsqu'il me donne une mission, il ne me donne pas la façon de la mener. Il me laisse un comportement autonome et me recentre plutôt. Je lui parle de mes objectifs, de ma manière de voir les choses. Il me recadre. Je m'appuie sur sa façon de faire pour me former. Il a un mode participatif à mon égard. Je peux lui dire « je ne pense pas comme cela ». On dialogue, on trouve facilement des compromis » (Thibaut, ISIV)

« Je trouve intéressant qu'il m'incite à être plus rigoureux. Il est lui-même extrêmement rigoureux mais dans le bon sens. C'est un homme carré qui m'apporte sa rigueur » « On apprend la rigueur, un certain formalisme que je n'avais pas. J'essaie de formaliser car ça permet d'avancer beaucoup plus vite, d'avoir des actions plus efficaces. J'en avais pas autant conscience et je crois que j'aurais mis plus de temps à l'acquiescer en sortant de mes études sans être passé par là... » (Sébastien, ISIV)

Le rôle du tuteur peut être vécu comme un véritable coach accompagnant le développement de l'apprenti et, ce faisant, son projet professionnel.

[à propos de son ancrage organisationnel en vue d'une confirmation] *« ...J'ai aussi un réseau à développer. C'est donc un bon moyen de connaître le service, d'aller dans les bureaux, d'avoir des contacts. Je crois qu'à chaque fois, c'est recadré par*

Fabienne. Je ne cerne pas toujours l'objectif de l'entreprise. J'ai toujours au moins l'objectif personnel derrière et cela c'est maintenant toujours la démarche de Fabienne. Son expression, c'est : bouffe toujours pendant que tu peux, parce qu'après, parce qu'après tu ne fera pas toute ta vie ici, il faut donc en profiter un maximum »
(Camille, ESC)

D'une image de soi évolutive à un projet professionnel qui s'approfondit

Nous avons eu l'occasion de souligner, en abordant les logiques d'entrée des jeunes en apprentissage, combien l'entrée en apprentissage procède d'une quête de soi et plus généralement d'une recherche identitaire par rapport à soi et par rapport aux autres. A cette quête de soi succède l'épreuve dans la confrontation à des situations de gestion. Les apprentis mettent en exergue, au fur et à mesure du déroulement du contrat, qu'ils mûrissent dans leurs relation à autrui et à eux-mêmes, qu'ils ont appris à apprécier leur forces, leurs faiblesses et leurs ambitions, qu'ils ont gagné en confiance et en assurance personnelle. Plusieurs apprentis admettent même que leur meilleure connaissance de soi représente le gain le plus précieux. Plus généralement, au travers des observations longitudinales ressort l'idée que s'opère un développement de la personne (l'apprentissage comme « *accélérateur de maturité* »), une prise de conscience d'eux-mêmes, c'est-à-dire d'un degré de maturité qu'ils doivent franchir.

Au delà des compétences transversales (prise de risque, sens stratégique, sens de la négociation, ...), c'est donc l'acquisition de savoirs identitaires (knowing why) qui retient l'attention. Par la mise en jeu qu'implique l'exercice de responsabilités dans des situations en grandeur nature, l'apprenti a à faire un travail sur lui-même pour se définir, s'affirmer, spécifier son projet professionnel.

« Ce sont les situations auxquelles on est confronté qui nous « créent ». Il y a des hommes qui se révèlent en situation... Je ne sais pas si je me suis révélé mais on est obligé de réagir en fonction... Ca a pas mal bousculé ma manière de voir les choses »
(Eric, ESC)

« Il y a bon nombre de situations qui font qu'on est amené à remettre en question ce qu'on croyait être un savoir-faire (...) Pour moi, le mot-clé était « gestion ». en imaginant naïvement que c'était l'essentiel de mon travail... Maintenant, je crois que l'essentiel de mon travail, c'est aussi la découverte... l'adaptation, la transformation, l'innovation... et, en plus, il y a à gérer ce changement-là par rapport à soi... »
(Valéry, MSG)

Cette mise en jeu de soi dans l'exercice de responsabilités conduit à préciser ses attentes, ses forces et faiblesses, à expérimenter les choses et à s'expérimenter par là même occasion.

« En étant sur le terrain, on voit vraiment ce que l'on veut faire. Moi, c'était au départ de l'électricité, de l'électronique. Je ne savais pas exactement où... Maintenant, mon comportement a changé. Ce sera plutôt dans la production et en service maintenance » (Franck, ISTN)

« Je commence à avoir un projet professionnel qui se dessine. Je ne l'ai pas écrit, j'ai pas mal d'éléments en tête et cela d'autant plus volontiers que l'année dernière il y a eu un forum entreprise à l'ESC auquel j'ai participé pour représenter Kiabi et que des étudiants viennent là pour chercher un stage ou pour trouver un travail. J'étais très surprise de voir des gens qui terminaient en troisième année et qui débarquaient dire par exemple : je veux faire du marketing. Moi, je leur disais mais qu'est ce que tu entends par marketing parce que cela veut dire beaucoup de choses et ce qu'il voyait en fait en faisant détailler, chez Kiabi ce sera plutôt telle porte aux achats ou pourquoi pas en magasin, une porte qui s'appelle coordination, commercial, ou marketing. Et c'est là que je me dis que l'apprentissage on a derrière certains mots, on a vraiment du concret, des images. Derrière marketing, moi maintenant cela peut dire un tas de choses. Je ne pourrais plus dire maintenant que je veux faire marketing point, c'est pas un projet ça pour moi. Et là j'étais vraiment surprise .. je pense que c'est des gens qui ont fait plusieurs stage au cours du cursus mais qui restaient assez simples et aujourd'hui c'est vachement important de pouvoir réfléchir à cela; de voir vraiment où aller (...) moi, je dis, j'ai fait un service formation, j'ai envie de retrouver cela, cela ne va pas être simple non plus. Mais je pense que ...j'ai expérimentée ce que c'était, je sais pourquoi je vais le faire vraiment et puis si je dois chercher dans d'autres directions, bon Kiabi, c'est peut-être pas non plus la vérité. Mais de pouvoir argumenter, d'avoir une vue concrète, ce sont des choses des plus importantes. Et puis le fait de tester aussi. Moi, je connais vraiment plus mes forces et mes faiblesses depuis que je suis ici parce qu'on me les fait remarquer et je sais là où je dois faire attention, là où j'ai des efforts à faire, je sais que sur tel ou tel point c'est bien, cela ne veut pas dire pour autant qu'il ne faut plus rien faire. C'est important de connaître ses forces et ses faiblesses et de pouvoir progresser, a priori à l'école on n'a pas cela » (Camille, ESC)

Dans une logique que l'on pourrait qualifier de constructiviste, l'apprenti peut développer des stratégies identitaires l'amenant à organiser et à conduire son action dans l'entreprise en fonction des buts visés. L'apprenti comme sujet se construit dans

l'action (par, dans et pour), action qui est considérée sous l'angle de l'actualisation d'un projet dont il teste le degré de réalisation en vue de faire des ajustements nécessaires. Il ne s'agit pas tant pour lui d'établir des probabilités sur son devenir pour décider de s'engager, mais bien d'aménager l'action.

Un apprenti a d'ailleurs recours à la métaphore de la carte routière pour rendre compte de l'intérêt que représente l'apprentissage au regard de la préparation et du suivi de son parcours professionnel futur. Il se pose à la fois comme le géographe qui dresse une carte (en l'occurrence des organisations, des possibilités d'évolution de carrière qui s'y trouvent, des espaces dans lesquels il pourra s'épanouir ou au contraire sera frustré) en fonction des relevés effectués sur le terrain et comme l'utilisateur avisé de cet outil cognitif.

« Les expériences que me procurent l'apprentissage, c'est géniale. Avec l'analyse du vécu et les leçons à en tirer, on peut réellement avancer sur le chemin professionnel. Au fur et à mesure de tes expériences, tu peux bifurquer et un moment tu préfères prendre un itinéraire Bis qui te sera plus profitable.... Cela permet de faire des choix en connaissance de cause, de se dire qu'il faut passer par des passages s'il le faut plus chaotiques. Tu construis ton parcours plus consciemment, tu avances moins à l'aveuglette. C'est l'idée d'une carte routière avec laquelle tu navigues. Tu n'as pas la carte globalement mais « en faisant de la route », tu as une meilleure idée des obstacles, des belles lignes droites... Tu as un meilleur ressenti... On peut mieux définir ses objectifs professionnels et surtout avoir une meilleure vue sur les moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre. C'est une carte qui est plus fidèle à nos besoins parce que c'est celle que l'on se sera fait nous même alors que comme apprenti, il n'y a pas encore trop d'enjeux... C'est la grande force de l'apprenti : il peut découvrir, tester, emprunter des chemins qui lui semble intéressant et même s'il prend pas mal de baffes, il pourra ensuite atteindre plus rapidement ses objectifs... »
(Aymeric, MSG)

Les stratégies de début de carrière se précisent elles aussi.

« S'ils m'embauchent, je parlerai salaire mais il faut pas être gourmand là dessus. Je jouerais surtout sur la place et le statut. On ne sait jamais ce qui pourrait se passer dans l'avenir. Normalement, je serai conseiller clientèle entreprises... Je pense que c'est acquis. Conseiller clientèle entreprises, c'est un statut important dans la boîte à 25 ans. C'est même le plus important qu'on puisse avoir. Cela me permettra de taper ailleurs en disant que j'ai été cadre. Je vise cela au départ, plus un niveau de responsabilité important et avoir le statut cadre le plus vite possible » (Sébastien, MSG)

CHAPITRE 5

LES APPARIEMENTS EN ACTION

I- CAS "AYMERIC" : L'EXEMPLE D'UN PARCOURS EN APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

- 1.1. Un parcours d'apprenti varié et évolutif
- 1.2. Une mise à l'épreuve marchande
- 1.3. Une recherche active de positionnement de la part d'Aymeric

II- CAS "CELINE" : L'EXEMPLE D'UNE FORTE IMPLICATION D'UNE ENTREPRISE DANS LE DISPOSITIF

- 2.1. L'apprentissage comme dispositif de mise au travail à caractère progressif
- 2.2. Un engagement dans l'apprentissage justifié par des principes civiques
- 2.3. L'appariement en action

CHAPITRE 5

LES APPARIEMENTS EN ACTION

Au cours du chapitre précédent, nous avons été amenés à mettre en perspective les logiques sous-jacentes à l'entrée et à l'usage des dispositifs en apprentissage. Nous avons ordonné, dans cette perspective, différentes "coupes instantanées" permettant de saisir ces logiques indépendamment de la dynamique de la relation d'emploi en construction entre un jeune et une entreprise. L'objectif est ici de remettre en perspective la trajectoire d'insertion organisationnelle par le suivi "d'appariement en action" pour paraphraser Callon et Latour ("la science en action"). Pour ce faire, nous avons choisi deux études de cas. Elles portent le nom de chacun des apprentis que nous avons suivi de manière longitudinale : "Aymeric" et "Céline".

Le choix de présenter ces deux études de cas en particulier procède de raisons différentes. La première de ces études nous conduit à suivre un appariement dans le secteur bancaire (exemple d'une "logique marchande" ou "opportuniste") mais au delà, elle présente l'intérêt de pouvoir examiner un parcours d'apprenti particulièrement significatif dans la mesure où Aymeric a poursuivi l'ensemble de ses études supérieures en apprentissage. L'autre étude de cas présente l'intérêt de nous montrer l'exemple d'une entreprise qui s'est fortement investie dans le processus d'apprentissage ("logique intégrative civique").

I - CAS "AYMERIC" : L'EXEMPLE D'UN PARCOURS EN APPRENTISSAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

S'il est un parcours d'apprenti significatif de la mise en place d'une filière de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur, c'est bien celui d'Aymeric Besnard. A la suite de l'obtention en 1994 d'un baccalauréat en sciences économiques et sociales, il prépare par la voie de l'apprentissage un DUT en gestion des entreprises et des administrations (GEA). Deux ans plus tard, il poursuit ses études en s'engageant dans la préparation d'une maîtrise en sciences de gestion (MSG) toujours par la voie de l'apprentissage. Aymeric Besnard fait ainsi partie des 33 % d'apprentis en premières années de niveaux I et II de formation qui étaient l'année précédente déjà en apprentissage et qui enchaînent deux contrats à la suite.

Lorsque nous le rencontrons pour la première fois en janvier 1997, Aymeric vient d'enchaîner un troisième contrat, deux contrats ayant préalablement jalonné son parcours d'apprenti à l'IUT de Paris V (*Université René Descartes*). Le premier s'est déroulé au cours de sa première année universitaire dans un cabinet d'expertise comptable, Foreac, en qualité d'opérateur de saisie. Le second s'est effectué au sein d'une unité commerciale du Crédit Agricole située dans le Nord Pas de Calais sur différents postes en relation notamment avec la clientèle. C'est dans cette dernière entreprise, mais cette fois au siège régional de Lille et en qualité d'assistant marketing, qu'il prépare en alternance une MSG à l'IAE de Lille. A 21 ans, Aymeric affiche donc un parcours varié et évolutif. Nous commencerons par présenter son parcours en premier cycle avant de prospecter et d'analyser les conditions de son insertion organisationnelle au sein de l'Unité Marketing Stratégique dépendante de la Direction du Développement du Crédit Agricole du Nord.

1.1. Un parcours d'apprenti varié et évolutif

L'objectif poursuivi ici consiste à dénouer les fils d'un itinéraire dont la variété va nous permettre de prendre la mesure des missions confiées à un apprenti et de surtout dégager les modalités concrètes de l'apprentissage en entreprise. A ce titre, au regard de ce qu'il en dit, nous serons amenés à mettre en perspective la logique qui sous-tend son cheminement et qui l'amène à poursuivre ses études par la voie de l'apprentissage. Pour cela, nous disposons de nombreux matériaux, au premier rang desquels la présentation qu'il en fait au cours de notre première rencontre. Nous disposons également du livret d'apprentissage sur lequel apprenti et maîtres d'apprentissage successifs ont consigné "formellement" les activités effectuées durant chaque séquence en entreprise (d'une durée moyenne de quatre à cinq

semaines au cours de la première année d'IUT et de trois semaines en deuxième année) ainsi que l'analyse qu'ils en font.

L'apprentissage comme moyen de mise à jour de ses orientations professionnelles

Comment Aymeric a-t-il été amené à préparer un DUT en apprentissage dans un cabinet d'expertise comptable ? Répondre finement à cette question supposerait que l'on démêle une problématique plus large qui renvoie notamment à la construction et à la mise en œuvre d'un projet professionnel qu'il s'agirait de situer dans un cadre plus vaste (en évoquant par exemple les socialisations primaires et secondaires). Nous esquisserons cependant rapidement les aspects liés au choix de la poursuite d'études en DUT GEA pour concentrer le propos sur le choix des modalités même de cette poursuite : une formation en alternance sous contrat de travail dans des métiers comptables. Aymeric nous donne quelques clés pour nous aider à comprendre la manière dont il a initialisé son parcours dans l'enseignement supérieur :

“ Les études, ça a toujours correspondu pour moi à une volonté de faire professionnellement ce que je veux, d'avoir la possibilité de choisir, de choisir réellement. Le contexte pousse d'ailleurs à poursuivre ses études... car sans diplôme, t'es pas véritablement maître de ton destin. Mes parents sont tous les deux agents à France Télécom et quoi qu'ils disent, je ne crois pas qu'ils ont complètement décidé ce qui leur est arrivé professionnellement, ou plutôt ce qui ne leur est pas arrivé, ou alors trop tard... [silence] Y-a toujours eu un gap entre ce qu'ils voulaient faire et ce que France Télécom était en mesure de leur apporter... Pour ma part, j'ai toujours eu envie de travailler à mon compte... j'aimerais bien créer une agence de voyages ou une boîte d'assurances¹⁷⁴. C'est pour cela que j'ai fait un DUT et que je suis aujourd'hui en MSG, à chaque fois en apprentissage, parce que j'en apprend le maximum, et qu'au final je puisse faire ce que je veux... ” (premier entretien, janvier 1997).

L'essentiel n'est pas tant ici qu'il s'agisse d'un projet précis mais bien plutôt qu'il y ait *du* projet, c'est-à-dire qu'il puisse donner un sens personnel à des possibles ou à des idéaux socioprofessionnels diversifiés (Rochex, 1987). Car si d'un côté le choix de l'apprentissage est fortement rationalisé et objectivé, de l'autre les

¹⁷⁴ On ne peut que noter l'influence de son travail à la date de l'entretien sur ses projets (il travaille au sein d'une cellule du Crédit Agricole qui met en place des nouveaux produits d'assurance et de voyage).

dispositions ou aspirations professionnelles sur le moyen terme, sinon sur le court terme au regard de la cohérence du choix des entreprises d'accueil, apparaissent encore largement obscures, mystérieuses.

L'apprentissage est d'abord présenté, "objectivé" comme une sorte d'avantage compétitif permettant de se positionner favorablement sur le marché du travail. Il justifie la poursuite de ses études en apprentissage par une logique d'accumulation de savoirs utilisables ultérieurement, dans un contexte plus large de spirale inflationniste des diplômés. Les savoirs dont il parle, notons le bien, doivent être considérés au sens large comme prenant en compte les savoirs théoriques et méthodologiques mais aussi les savoirs d'action issus de l'expérience professionnelle ou de la pratique. C'est précisément cette alternance d'acquisition d'expérience professionnelle et de cours, cet "*aspect professionnalisant très intéressant*", ce "*mélange vivant de savoirs théoriques et de pratiques*" qui constituent pour lui "*une mention qui fait passer un CV au dessus de bien d'autres moins étoffés*" (questionnaire de début d'apprentissage, octobre 1996). Comme il le souligne par ailleurs : "*ce que je me disais à ce moment là, et ce que je me dis toujours d'ailleurs, c'est que je valorise mon C.V., je fais l'apprentissage de comportements professionnels et en plus je gagne de l'argent, c'est tout bénéf !*" (premier entretien, janvier 1997).

Si le choix d'une formation en apprentissage a toujours été clair dans son esprit lorsqu'il était lycéen, il n'en va pas de même concernant le choix du secteur professionnel, de la spécialisation ou du type d'entreprise dans laquelle il désirait "faire son apprentissage". Il fait état d'une indétermination à ce sujet. Comment expliquer alors ce paradoxe apparent entre la volonté de poursuivre une formation en apprentissage centrée sur l'entreprise (et qui suppose donc a priori une réflexion minimale sur ses orientations professionnelles) et le flou dans lequel se situe son objectif professionnel ?

On découvre ici l'une des logiques dominantes d'entrée en apprentissage qui est présente chez nombre de jeunes de notre échantillon, à savoir **faire l'expérimentation de situations de travail variées de façon à mettre à jour ou approfondir ses envies professionnelles**. Le choix de l'apprentissage s'inscrit en quelque sorte dans un travail d'éclaircissement, d'élucidation de ses choix de carrière futurs. Ces choix se décident déjà en partie dans un présent compte tenu de la préparation d'un diplôme. C'est pourquoi nombre d'entre eux qui se déplacent dans ce schéma, et en premier lieu Aymeric, font le choix de filières généralistes en gestion (DUT GEA en premier cycle, MSG en second cycle). Celles-ci maintiennent la réversibilité du choix tout en permettant, par la voie de l'apprentissage, de

découvrir le monde du travail et de laisser éventuellement le soin aux situations de décanter son projet professionnel, plus généralement de tester et de mettre à l'épreuve ses différentes " options " professionnelles tout en s'éprouvant en situation réelle.

" Je n'avais aucune envie précise sur le type de job que je voulais faire à ce moment là. Je sortais d'un Bac B, un bac général et je n'avais justement aucune connaissance du marché du travail. Je ne savais même pas ce que je pouvais faire ".

Il y a deux aspects à considérer dans ce dernier propos (" *Je ne savais même pas ce que je pouvais faire* "). Il y a d'abord l'idée qu'il ne connaît pas ses goûts et capacités personnelles, qu'il ne sait pas de quoi il est capable et que l'apprentissage lui permet de se confronter au réel pour s'y éprouver. Au delà, il y a aussi l'idée qu'il maîtrise mal les possibilités qu'offre le marché du travail en termes de postes ou plus généralement d'opportunités de carrière et que c'est en étant au cœur même de l'entreprise qu'il peut en prendre la mesure. **Aymeric poursuit en définitive une " stratégie active d'exploration "** selon les mots de Bouffartigue (1994). Cette stratégie qu'il mène dès sa sortie du lycée sert de trame tout au long de son parcours d'apprenti. C'est en l'occurrence ce que nous confirmer de manière récurrente chacun de nos entretiens avec lui dans lesquels se dégage plus clairement un mode d'objectivation et de rationalisation de l'apprentissage (pour ne pas dire d'instrumentation " chemin faisant ") :

" A chaque fois, je ne signe que pour un temps seulement ; j'en vois un maximum et après je vois la suite pour pouvoir me positionner. L'apprentissage, c'est très bien pour voir ce pour quoi je suis fait mais aussi surtout ce pour quoi je ne suis pas fait. La comptabilité par exemple, c'est trop peu pour moi lorsqu'il faut en faire tout le temps " (premier entretien, janvier 1997).

" La première expérience professionnelle est décisive pour toute la carrière. Moi, ce qui m'intéresse le plus, c'est là où cela s'est bien passé. Je veux que mon premier véritable job soit le bon. La compta, j'en veux plus après cette année malheureuse en cabinet... J'ai vu : analyser des chiffres, ça correspond pas à mes envies profondes, je suis pas vraiment fait pour ça... Et j'ai changé et découvert autre chose... J'ai pris goût au marketing en fin de compte... Je me sens maintenant homme du marketing ou du commercial " (deuxième entretien, juillet 1997).

" Cela m'a surtout montré que je coïnçais dans des milieux dans lesquels j'étais pas à l'aise. Je sais qu'il faut que je travaille dans l'ambiance qui correspond à mes attentes. Je vois vraiment cela comme une expérience et à la fin de MSG, je fais mes

valises et je fais quelque chose qui m'intéresse. Ce sont les circonstances qui font que je me retrouve dans telle ou telle boîte. L'idée, c'est d'utiliser en fin de compte ces expériences pour aller dans une entreprise pour y trouver des fonctions motivantes... Ce vécu professionnel, c'est bien pour se projeter vers l'avenir car en tant qu'étudiant/apprenti, on cherche à trouver sa place ; on cherche à tirer des leçons pour savoir comment se positionner. Je vois plein de types reculer autour de moi parce qu'ils se sont mal positionnés. Au moins, on peut trouver ce qui nous intéresse pas ” (troisième entretien, janvier 1998).

“ Sur le CV, j'essaie de mettre en évidence tous les métiers que j'ai eu l'occasion de pratiquer : comptabilité, administratif, marketing, commercial. Je veux dire par là que je suis passé partout, je sais aussi maintenant ce qui m'intéresse, je suis en mesure de dire ce qui m'intéresse... Je peux maintenant dégager mon profil professionnel ” (quatrième entretien, juin 1998).

Aymeric procède en quelque sorte par tâtonnements¹⁷⁵, par essais et erreurs avec un recul réflexif sur son propre parcours (“ *je suis toujours dans une sorte d'introspection : qu'est-ce que je veux vraiment faire ? Est-ce que cela me plaît vraiment ?* ”). **L'accent est mis sur l'expérimentation du champ des possibles en lien direct avec une mise à l'épreuve de soi dans un environnement de travail** caractérisé par des opportunités et des contraintes. Aymeric cherche à connaître plus concrètement et plus précisément ce pour quoi il se trouve doué, quels sont ses envies et ses orientations professionnelles (“ *c'est une confirmation au fur et à mesure* ”). Il cherche à découvrir quels types d'activités et d'environnements de travail le frustrant, c'est-à-dire ceux pour lesquels il s'aperçoit qu'il ne dispose pas des qualités, de l'énergie ou des valeurs nécessaires pour y opérer. Dans le même temps, l'apprentissage lui permet de se constituer des ressources pour le futur au travers de “ *l'expérience professionnelle qui fait que le temps passé maintenant sera gagné par la suite* ”. Nous allons le suivre à présent dans le déroulement de ses deux premiers contrats.

¹⁷⁵ On retrouve ici la théorie de l'appariement que nous n'avons fait qu'esquisser, au chapitre III, dans sa forme pure (Jovanovic, 1979) pour l'inscrire dans un cadre conventionnaliste. De même que les employeurs n'ont qu'une information imparfaite sur les postulants, les jeunes ne connaissent pas, a priori, l'ensemble des caractéristiques et les exigences des postes sur lesquels ils postulent. La seule façon d'acquérir cette information est d'occuper le poste pendant une certaine durée. La phase de transition professionnelle, durant laquelle le jeune est susceptible d'emprunter différents dispositifs d'insertion organisationnelle, se caractérise donc par un processus d'essais et d'erreurs, jusqu'à ce que l'obtention d'un emploi adapté mette fin (du moins pour un certain temps) à la prospection (“ *job shopping* ”).

D'une difficile entrée en matière au sein d'un cabinet comptable...

Cette démarche d'exploration active, d'expérimentation du champ des possibles est affirmée dès la sortie du lycée. Deux versants sont à distinguer dans un discours très rationalisateur : le versant universitaire avec le choix d'une filière "technologique" en IUT lui donnant la possibilité de "*découvrir les métiers de base en gestion*" tout en gardant les possibilités les plus ouvertes possibles pour la suite ; le versant professionnel lui permettant de "*découvrir concrètement ces métiers*", "*d'avoir une expérience*" qui à la fois enrichit un CV et aide à définir ses orientations professionnelles. L'apprentissage est présenté à ce moment là comme "*une méthode d'insertion professionnelle*"¹⁷⁶. Nul trace dans ses propos du choix d'une spécialisation précise, d'un secteur d'activité particulier ou d'un type d'entreprise. C'est précisément pour cela qu'il entre alors dans une filière en apprentissage : découvrir une réalité qu'il maîtrise mal et qu'il cherche à découvrir.

Aussi laisse-t-il en quelque sorte le soin au hasard de décanter le choix "*d'une entreprise d'accueil*", son objectif étant alors surtout de signer un contrat. Il entame une prospection qu'il qualifie de "*longue, fastidieuse et stressante*". A quelques jours du démarrage de l'année universitaire, celle-ci débouche sur la signature d'un contrat dans un cabinet d'expertise comptable "*un peu par hasard, sans vraiment avoir réfléchi au métier. Le cabinet Foreac*"¹⁷⁷ *traversait une période de fort développement que j'ai pu observer par la suite aussi bien au siège, à Angers, qu'aux bureaux de Cholet, de Thouars et de Longué, là où j'ai travaillé. Les associés souhaitaient se lancer dans l'apprentissage pour faire face à des besoins croissants, c'était une volonté claire qu'ils avaient émise auprès de l'IUT... J'ai saisi la balle au bond*". Une autre apprentie de l'IUT est d'ailleurs recrutée en même temps que lui pour le même type de tâches, à savoir effectuer des opérations de saisie de documents comptables.

Ce travail en cabinet fait l'objet très vite de vives tensions. Aymeric s'aperçoit rapidement de l'étendue des aspects à maîtriser pour réaliser efficacement ses tâches alors qu'il est totalement dépourvu de connaissances comptables. Il fait état dans son livret d'apprentissage d'un "*épais brouillard*" à l'occasion des premiers temps de son travail qui ne se dissipera que très progressivement. Aymeric est surtout

¹⁷⁶ Expression extraite "d'une fiche synoptique de l'apprenti", document rédigé par Aymeric au début de sa formation à l'IUT dans laquelle il fait part de ses motivations. Dans la suite de cette étude de cas, nous reprendrons des extraits de ces fiches dans lesquelles les apprentis devaient faire un bilan d'activité pour l'IUT (ces fiches, au nombre de trois, ne présentent pas une régularité dans le temps)

¹⁷⁷ Fiduciaire d'Organisation de Révision d'Expertise et d'Assistance Comptable, société du groupe Fidunion et Strego

désabusé. Il s'attendait en effet à une prise en charge de sa formation pratique au sein de l'entreprise qu'il espérait plus active (à l'image de sa formation à l'IUT dont il loue la densité de l'encadrement et la qualité du soutien).

“ J'ai été mis directement avec les comptables qui ont en charge diverses activités comme la saisie, les déclarations de TVA et le suivi de chiffres d'affaires. Ils avaient besoin de renfort car ils étaient déjà en sous effectif, avec des pointes fréquentes à 10 heures par jour. Ils ne s'attendaient pas à ce que je ne sache rien du tout. Ils s'attendaient à ce que je bosse sans avoir à me former. Ils auraient voulu en fait que je sois responsable de dossiers mais j'en étais incapable d'entrée de jeu. Je leur ai dit qu'il me fallait une formation pratique ; je leur ai fait des promesses aussi en leur disant que cela irait mieux quand j'aurai des cours... Le problème, c'était l'énorme contrainte de temps. Ils n'avaient strictement pas le temps ” (premier entretien, janvier 1997).

Les déficiences de la structure d'accueil sont omniprésentes dans son discours. Confronté dès le premier jour à une *“ pile de factures à saisir sur un logiciel de comptabilité, sans support technique, sans manuel technique, sans aide extérieure véritable ”*, il souligne l'abandon dans lequel il se trouve plongé ainsi que l'étroitesse et le caractère répétitif des activités : un tuteur expert-comptable *“ invisible ”* ; le sentiment qu'il n'arrivera jamais à faire face au regard de l'extrême diversité des différents domaines d'activités du cabinet ; des collègues sous pression qui exigent un travail rapide et sans erreur ; pas de formation (*“ des conseils par-ci par-là, sans plus ”*) ; l'absence complète d'autonomie dans son travail et l'impossibilité de *“ faire son trou ”* du fait de son manque de compétences en matière de comptabilité. Les fiches synoptiques dans lesquelles il consigne les principaux apports de la période en entreprise font écho aux propos qu'il nous a tenus à l'occasion de son premier entretien. Le compte rendu qu'il y dresse de sa seconde séquence en entreprise est porteur d'une désillusion.

“ La période fiscale inévitable en cabinet est source d'une activité intense. Ainsi les déclarations de revenus et les présentations de bilans pressent et oppressent en cette fin d'année aussi bien les collaborateurs que les experts-comptables. C'est donc à une indisponibilité quasi totale que j'ai dû répondre... En fait, loin d'aboutir à une véritable assimilation des notions comptables et à l'application d'une méthode de travail appropriée, les quelques explications qui m'ont été fournies n'ont permises qu'une simple mise en évidence des principes d'enregistrements comptables ”

“ Au delà de l'emploi du temps chargé et du manque évident de personnel, deux autres problèmes émergent. D'abord celui de la hiérarchie pesante [dans un rôle beaucoup plus sanctionnant et réprimant face aux erreurs commises que formateur selon des propos issus du premier entretien] et ensuite de la très maigre procédure pédagogique. Tous deux rendent ma position fort inconfortable face au surcroît de travail mal maîtrisé et mal considéré ”

En fait, les tâches effectuées ne sont que rarement sorties du cadre de la mise à jour des dossiers et des déclarations de TVA, souvent exigées dans de brefs délais. C'est extrêmement contraignant et pas très formateur. Finalement, si je me familiarise peu à peu avec le plan comptable et plus généralement (mais à la marge) avec le traitement des dossiers clients, l'enrichissement n'est que très lent ”. (fiche synoptique de l'apprenti, janvier 1995).

L'appariement n'est pas considéré ici comme étant de bonne qualité par Aymeric car il ne lui permet pas de développer et de valoriser ses compétences. Aymeric cherche à assumer un temps cette situation, même s'il sent déjà qu'il n'est *“ pas dans le moule ”* : il se plonge dans les manuels de comptabilité, se rapproche des enseignants de la discipline pour discuter de son travail, s'efforce de gagner en fiabilité et en rapidité¹⁷⁸. Il déclare au passage combien il est difficile de développer des compétences techniques en comptabilité¹⁷⁹ alors qu'existe un net décalage entre le cadre universitaire, où ne sont transmises qu'à retardement les connaissances indispensables, et le cadre professionnel dont les pressions en termes de rigueur et de rapidité le soumettent à une *“ véritable épreuve ”* selon ses propres mots (épreuve de nature industrialo-marchande au sens de Boltanski et Thévenot, 1989).

En dépit de ses efforts (*“ apparemment mes efforts n'ont pas été ressentis ”*), Aymeric fait l'objet de formes de désignations négatives qui vont conduire à une dégradation des relations avec ses collègues¹⁸⁰ et finalement à un processus de marginalisation au sens de Montchartre (1998). Les reproches qui lui sont faits, et qui

¹⁷⁸ Aymeric n'a pas cherché à alerter son tuteur universitaire face aux problèmes qu'il rencontrait : *“ mon travail en entreprise ne regardait en aucune façon l'IUT. Déjà qu'en entreprise, quand je leur soulignais qu'il y avait un fonction de formation à remplir, on me disait que je n'avais pas à être materné... et qu'il fallait se concentrer sur des objectifs strictement professionnels [nous trouvons d'ailleurs explicitement trace de cela. J'en ai parlé dans mes dernières fiches synoptiques quand la situation a commencé vraiment à se dégrader ”* (premier entretien, janvier 1997). Est souvent présent dans les propos l'idée d'un équilibre à trouver entre les *“ deux casquettes ”* qu'il porte, casquettes qu'il doit pour ce faire séparer clairement.

¹⁷⁹ *“ les tâches de base sont difficiles pour une personne totalement néophyte. Sans connaissance, ces tâches sont effectuées de façon routinière. Un réel besoin de cours théoriques se fait ressentir afin que la finalité du travail soit bien assimilée ”* (livret de l'apprenti, janvier 1995)

¹⁸⁰ Aymeric souligne combien il a été marqué par le fait que certains de ses collègues l'aient *“ complètement enfoncé ”*.

sont rapportés par le maître d'apprentissage dans le livret de l'apprenti, sont sévères. Ils sont principalement de trois ordres : une “ *lenteur au travail* ”, les “ *innombrables erreurs de ventilation inadmissibles* ” et le “ *manque évident de motivation* ”. L'accent est mis à différentes reprises sur l'incapacité d'Aymeric à assimiler et à maîtriser les finalités des tâches à accomplir. En mai, le constat est dressé que “ *le temps d'adaptation, de mise en route et d'apprentissage de l'essentiel est écoulé* ”, qu'il “ *n'a pas suffisamment fait preuve d'un travail supplémentaire de remise à niveau en comptabilité* ” et qu'il n'a pas finalement “ *les compétences requises pour ce genre de travail en cabinet* ”. Le principe d'une fin de contrat à la fin d'année universitaire est arrêté entre son tuteur et son maître d'apprentissage.

Son livret d'apprenti porte la trace d'un constat d'amertume suite à cette séparation :

“ Comment ne pas être frustré à l'intérieur d'un mécanisme dont vous êtes la pièce défectueuse et mal insérée ? Sans support théorique pour faire face à des opérations comptables qui m'étaient au départ complètement obscures, sans soutien moral non plus, je ne pouvais qu'être démotivé ! ” (livret d'apprenti, juillet 1996)¹⁸¹

... à la découverte “ stimulante ” du monde bancaire

C'est un changement complet d'univers dont fait part Aymeric lorsqu'il décrit ses débuts dans une agence du Crédit Agricole, à Hénin-Beaumont, dans le Pas-de-Calais. Par effets de contraste, il oppose point par point ses deux expériences : d'un côté, une arrivée placée sous le signe de contraintes très fortes en terme d'opérationnalisation immédiate, des tâches qui lui paraissent obscures avec un soutien minimal de ses collègues de travail, des responsabilités qu'il ne pouvait pas assumer, une hiérarchie pesante ; d'un autre côté, une entrée organisationnelle caractérisée par une prise de contact chaleureuse et un parcours d'intégration clairement balisé ; une hiérarchie “ *qui ne se fait pas sentir et qui est plutôt dans des liens de collaboration* ”.

“ Je quitte une entreprise où j'avais le stress permanent de faire des erreurs. Une entreprise où j'avais perdu mes illusions... une entreprise qui n'avait pas le temps de me former, où l'on me disait constamment “ démerdez-vous ”, des personnes à qui il

¹⁸¹ Dans un rapport d'activité concluant son année universitaire, Aymeric dénonce l'attention “ *plutôt discrète voire absente* ” que lui a témoigné son tuteur. “ *J'imputerais l'aboutissement de cette situation conflictuelle d'abord au manque de tact de mon tuteur mais aussi au manque de transparence de mes sentiments qui a été perçu et interprété comme un esprit frivole et désinvolte* ”.

fallait constamment rendre des comptes et de mon côté, l'impossible confiance en soi. Je découvre à l'opposé de nouvelles conditions de travail, avec un parcours d'intégration progressif qui était d'ailleurs le même que pour les CDI... un soutien chaleureux des agents, un bureau indépendant et une liberté d'initiative ” (premier entretien, janvier 1997)

“ ... Quel changement par rapport à Foreac où on m'a envoyé de suite sur une activité précise. Là, j'ai eu l'occasion de faire en toute sérénité la découverte du fonctionnement d'une agence. J'ai fait deux semaines au guichet, en doublon, sans aucune erreur de caisse... On m'a expliqué le fonctionnement administratif d'une agence... On m'a ensuite présenté aux conseillers professionnels pour lesquels j'allais être amené à travailler et qui m'ont accueilli à bras ouverts. Le job, qui consistait à les délester d'un ensemble de tâches de prospection et à les assister dans les opérations commerciales, m'a tout de suite paru intéressant. J'ai commencé pour la première fois à raisonner en “ équipe ”. Un monde nouveau s'est ouvert à mes yeux. Riche, complexe et évolutif, avec un forte dimension de formation. Je me suis tout de suite senti à l'aise ”

Là encore, il n'y a pas eu en amont de véritable réflexion quant au choix du secteur bancaire ou des métiers commerciaux et financiers. Ce sont les liens privilégiés de l'IUT¹⁸² avec le Crédit Agricole qui vont influencer sur sa trajectoire : le responsable des relations école/entreprise de l'institut l'oriente vers la caisse régionale du Crédit Agricole du Pas de Calais. Celle-ci souhaitait alors ouvrir un nouveau poste de “ conseil aux professionnels ” au sein de l'Unité Commerciale d'Arras (UC - cellule chargée de la coordination des actions commerciales sur un réseau d'agences locales dont celle d'Hénin-Beaumont où Aymeric a fait ses débuts).

Cette création de poste offre une grande latitude à Aymeric. Le cahier des charges qui lui est remis apparaît en effet relativement ouvert : “ *il s'agit de faire preuve de créativité et d'originalité sur les propositions de tâches à effectuer, l'objectif restant de soulager les commerciaux des actions non directement liées à la vente [pêle mèle : planification des opérations de prospection, constitution et gestion des fichiers de prospects, traitement des dossiers dans leur phase initiale, préparation de la vente au téléphone, gestion de l'agenda des conseillers]*” (maître d'apprentissage, livret de l'apprenti, octobre 1995). La latitude dont il bénéficie apparaît d'autant plus grande qu'il est considéré comme un renfort (“ *les collègues*

¹⁸² Sur les 20 apprentis qui composent la promotion en DUT GEA, cinq travaillent déjà au sein du Crédit Agricole. Il en va de même pour une partie importante de la promotion des apprentis en Techniques de Commercialisation (TC). Une partie de la formation se déroule d'ailleurs au sein d'un CFA du Crédit Agricole.

soufflent quand je suis là”), c’est-à-dire comme une “ pièce surnuméraire ” et qu’il est dégagé, à ce titre, d’une trop forte pression. Cette situation tranche là encore avec son expérience précédente dans laquelle il était considéré, dans le principe tout au moins, comme une pièce à part entière d’un “ dispositif technique ” dont il devait pleinement contribuer à la performance. C’est parce qu’il a fait défaut comme rouage de ce dispositif qu’il a fait l’objet d’une désignation négative au titre d’un appariement industriel.

La manière dont s’ordonne son entrée organisationnelle, et plus généralement son cheminement au sein du Crédit Agricole, agit pour Aymeric, comme un signal favorable venant **alimenter une “ promesse d’employabilité ”** au sens de Dany (1998)¹⁸³. Il s’agit d’une promesse émanant de l’organisation qui témoigne, au travers des stratégies de socialisation organisationnelle qu’elle déploie, de la reconnaissance de son statut d’apprenti en lui proposant des responsabilités progressives et un accompagnement véritable :

“ La création de ce poste s’intégrant dans les objectifs du Crédit Agricole, et compte tenu du suivi adapté de mon intégration au sein de l’entreprise, j’ai le sentiment d’être considéré, véritablement, comme un apprenti préparant un DUT GEA ” (livret de l’apprenti, décembre 1995).

De manière plus subjective, il s’agit là aussi d’une promesse quant à ses capacités d’action dans une carrière future (qui du même coup devient plus assurée), cette expérience venant nourrir le sentiment d’une efficacité personnelle (*self-efficacy*) qui avait été mis à mal au cours de son expérience précédente. Ce sentiment grandit dans un double mouvement de développement et d’évaluation de ses compétences techniques et relationnelles, notamment dans le domaine commercial :

“ J’ai énormément appris d’un point de vue commercial : j’ai fait de la prospection ; j’ai appris à monter des plans d’action, à construire des argumentaires, à maîtriser l’outil téléphone. Tout ça en lien direct avec ce que j’apprenais en même temps au CFA... J’ai pu expérimenter des argumentaires, les retravailler en fonction de la manière dont ça passait auprès des clients et dans les échanges avec mes collègues... C’était plus concret que les cas d’écoles... J’ai surtout pu vérifier que mon travail était extrêmement bien reçu... On m’a dit qu’il était énormément apprécié. Il était utile ” (premier entretien, janvier 1997).

¹⁸³ Dany F. (1998). La promesse d’employabilité : un projet pour la GRH compatible avec l’éclatement de la fonction”, AGRH, 9^e congrès - Université de Versailles Saint Quentin en Yvelins, novembre.

On mesure au passage combien cette expérience vient quelque peu éteindre un doute quant à sa propre compétence et à sa valeur professionnelle. Il prolonge son propos sur le développement de ses compétences :

“ J’ai aussi approfondi mes connaissances en gestion des entreprises, avec une vision plus fine... on va dire plus en phase avec les réalités. Par exemple, je sais maintenant analyser des dossiers d’entreprises en prenant en compte un ensemble de paramètres... je suis d’ailleurs incollable sur le dépouillement des bilans, les calculs et les analyses de SIG... je suis capable de démonter un dossier pas dans une perspective mécanique comme j’ai pu le voir chez des copains de promo quand on a fait des études de cas [il fait référence à la promotion MSG]... Car ce que ces cas ne disent pas, ce sont les relations de confiance entre un banquier et un client, c’est la difficulté d’apprécier le risque quand on est en situation...

J’ai pris davantage d’assurance, notamment avec les collègues pour qui je mettais en place des méthodologies et des procédures de prospection. Je devais cerner leurs besoins, prendre en compte leurs attentes, il fallait que je négocie ensuite avec eux des plans d’action, des manières de procéder... j’ai pris davantage d’assurance aussi avec les clients que j’avais au téléphone pour leur vendre des rendez-vous, leur offrir des renseignements. C’est extrêmement formateur en termes de comportements à avoir. J’ai jamais autant appris d’un point de vue relationnel... du tact, de l’adaptabilité, le sens de la négociation, une présence d’esprit... ” (premier entretien, janvier 1997).

Un lien qui se prolonge avec le Crédit Agricole

“ Autonome ”, “ opérationnel sur son territoire ”, “ parfaitement intégré dans l’équipe ”, “ confiance réciproque ”, ayant “ bien assimilé la culture du Crédit Agricole et son mode de fonctionnement ”, tels sont ici les propos tenus par le maître d’apprentissage dans le livret de l’apprenti et qui témoignent de l’évaluation favorable de la qualité de l’appariement. Seule déroge à ce constat favorable une nuance liée au “ manque de remontée d’information ” dont fait preuve Aymeric (un propos que l’on observe à cet égard chez chacun de ses tuteurs successifs sous la forme de “ manque de feed-back ”, “ d’absence de compte rendu sur l’activité ”, “ de problèmes qu’il ne fait pas remonter assez vite ”...).

En parallèle, à mesure que sa formation avance dans le temps, Aymeric commence à se poser plus fortement la question de “ l’après IUT ”.

“ Il y avait des possibilités d’être embauché directement sur le réseau d’Arras. On en a parlé à ce moment là [avril/mai]... ça restait très vague quand même... J’ai préféré abattre très vite mes cartes... J’ai dit à mon maître d’apprentissage que j’avais vraiment envie de poursuivre mes études¹⁸⁴ et que je souhaitais pouvoir rester en apprentissage au Crédit Agricole si j’étais pris à MSG Lille. C’est un ancien de l’EUDIL [une école d’ingénieur lilloise] et il a parfaitement compris mes aspirations. Je lui ai expliqué ma manière de voir les choses, que je souhaitais en fait bosser au siège pour aller voir ce qui se passait de l’autre côté de la barrière. Celui-ci m’a aiguillé vers le DRH en vendant pas mal mon projet au préalable. C’est tombé à pic car le DRH souhaitait lancer l’apprentissage au Crédit Agricole du Nord... Il a considéré que c’était une bonne expérience dans une perspective de généralisation future ”.

L’apprentissage au Crédit Agricole

Depuis 1991, date à laquelle le Crédit Agricole a créé son premier CFA en Ile de France, l’entreprise a engagé un important programme de développement de l’apprentissage. Elle compte aujourd’hui une dizaine de CFA aux métiers commerciaux et financiers. Implantés sur l’ensemble du territoire national, ceux-ci préparent à des formations supérieures Bac+2 en collaboration avec des IUT (TC et GEA) [le recrutement d’Aymeric pour préparer une maîtrise déroge ainsi à ce schéma]

L’apprentissage fonctionne dans cette entreprise sur le principe du “ binôme ”, c’est-à-dire que deux apprentis occupent un même poste en agence : lorsque l’un est en entreprise, l’autre se forme au sein du CFA ou de l’IUT et vice versa. Trois temps structurent ainsi la formation : une formation à l’IUT partenaire, une formation dans un centre de formation interne, une formation en situation de travail.

L’objectif affiché de l’entreprise est de faire de l’apprentissage “ *un moyen de recrutement en complément de ceux déjà utilisés, tel que l’embauche individuelle pour certains postes spécialisés ou l’embauche groupée* ” (Journal interne, caisse du Nord, juillet 1997). Ce mode de recrutement présente l’intérêt pour l’entreprise “ *d’être plus sûr puisque le candidat à l’embauche est évalué sur longue période : deux ans pour la préparation d’un DUT* ”. “ *Cette source de pré-recrutement donne la possibilité de*

¹⁸⁴ Comme il le justifie, “ *le marché du travail fait qu’il faut être bien armé... Je voulais continuer d’en apprendre le maximum, avoir une maîtrise... aller chercher un diplôme qui vous permette de faire un jour ce que vous voulez.... J’ai l’impression que l’avenir des IUT, c’est plus comme avant : ils pourront difficilement progresser*”

tester l'étudiant salarié, de l'évaluer en situation de travail... Le recrutement qui prolonge l'apprentissage apparaît grandement facilité car le jeune est déjà intégré dans l'organisation, connaît ses règles de fonctionnement, ses façons de vivre, son système de valeurs. Le vivier d'apprentis présents permet, lorsque les besoins s'en font sentir, d'intégrer rapidement un jeune opérationnel en évitant des temps morts ” (responsable national, 1995).

L'apprentissage s'inscrit dans une logique de constitution d'une pépinière interne (dans une perspective plus large de départs massifs des effectifs en retraite entre 2005 et 2015). Pour ce faire, l'entreprise participe à la sélection des étudiants entrant au CFA : suite à une première sélection effectuée par l'IUT, elle sélectionne à partir de ses propres critères avec des tests et des entretiens s'efforçant d'évaluer surtout les compétences sociales des candidats (“ tests de socialisation ” selon Eymard-Duvernay et Marchal, 1997). Le guide du recrutement remis par exemple au jury du CFA de la région PACA énonce les objectifs “ prescrits ” suivants : “ identifier les compétences acquises [et mises en œuvre au cours de différentes expériences] et transférables ; identifier les possibilités d'insertion du candidat à l'entreprise ; repérer les modes habituels de comportements et les attitudes, sa maturité et son ouverture sociale et intellectuelle ”.

L'entreprise croise également des données relevant des évaluations in situ et des observations faites en CFA. Domine ainsi, dans le principe tout au moins, un modèle d'évaluation “ panoptique ” selon le sens qu'en donne Foucault .

Tel qu'il est ici conçu, l'apprentissage participe d'une double recherche de flexibilité : quantitative interne en entretenant un vivier de jeunes que l'on sélectionne, forme et socialise et que l'on pourra embaucher le cas échéant en fonction des évolutions des besoins de l'entreprise (embauche si confirmation effective des besoins prévus initialement ; forme de “ juste à temps ”) ; qualitative externe en confiant le soin à un IUT de former une partie des compétences dont a besoin l'entreprise tout en ayant prise sur cette formation (grâce au partenariat, à l'intervention de professionnels et à l'organisation de formation dans un centre interne).

Cette double recherche de flexibilité présente un coût limité dans la mesure où “ il existe un **intérêt sur le plan financier** : d'une part, les pouvoirs publics accordent des aides financières ; d'autre part, une partie de la taxe d'apprentissage qui quittait notre établissement peut être utilisée dans ce programme de formation ” (document interne, 1997). Elle se combine avec un autre intérêt, celui du **renforcement des liens noués localement, d'un développement d'une présence de proximité** (par une implication

dans l'appareil de formation local et une visibilité auprès des jeunes) conformément à une politique générale du groupe.

1.2. Une mise à l'épreuve marchande

En qualité d'apprenti MSG, Aymeric Besnard rejoint le siège de la caisse régionale du Crédit Agricole du Nord en octobre 1996. Il est affecté à l'Unité Marketing Stratégique au sein d'une cellule qui vient de se créer au moment même de son arrivée, l'IARD (Incendie, Accident et Risques Divers). Cette petite cellule, qui se compose de quatre personnes en comptant Aymeric, est chargée de la coordination et du suivi de la mise en place de la distribution de produits d'assurance auprès des réseaux d'agences chargés de les commercialiser. Elle répond par exemple aux demandes d'informations des agences concernant la "bancassurance", recense, traite et analyse des données sur les clients ou prospects, réalise des études de concurrence. C'est donc à ces activités qu'a participé Aymeric. Nous allons suivre son insertion organisationnelle au travers de la manière dont le responsable du projet IARD, qui est aussi son tuteur, l'appréhende.

Une cohérence marchande

Le responsable de l'unité situe l'affectation d'un apprenti au sein de son service comme étant un choix imposé qui contrevient à une **logique de mise en concurrence des candidatures** en vue de constituer son équipe. Le caractère imposé de cette dotation l'amène à sortir d'une confrontation ouverte entre les caractéristiques des candidats et les exigences du poste. Or, c'est cette confrontation ouverte et permanente durant la phase de dotation des moyens humains nécessaires au lancement de son activité qui est jugée garante du respect de ses intérêts par un choix économiquement (et sans doute aussi stratégiquement) rationnel. La logique marchande qui préside aux opérations de dotation apparaît d'autant plus affirmée que l'unité qu'il met en place présente une durée de vie limitée : une dizaine de mois, de façon à lancer les activités d'assurance auprès du réseau d'agence avant qu'une unité plus administrative de gestion et de suivi des contrats ne vienne prendre le relais.

Aussi s'agit-il pour lui, comme il le souligne plusieurs fois, d'embaucher des "mercenaires". Le mot doit être ici considéré dans une double acception : faire

appel à des personnes qui soient immédiatement opérationnelles et viennent ponctuellement apporter leur contribution sur un projet à durée de vie limitée ; disposer de personnes aguerries (et opportunistes...) capables de s'adapter à des situations encore relativement mal définies, parfois mêmes floues, mais qui dans tous les cas exigent du "répondant". A ce titre, si l'on voulait affiner davantage l'analyse, on doit considérer que la logique ici développée s'appuie essentiellement sur des principes marchands (volonté de disposer de personnes immédiatement opérationnelles par une confrontation ouverte entre l'offre et la demande) avec la prise en compte de ressources industrielles (personnes "aguerries" définies par leur expertise et leur expérience professionnelle).

Dans cette perspective, l'affectation imposée d'un novice, présent qui plus est à temps partiel, ne pouvait qu'être "dénoncée". Significatif est le fait que le chef de projet déclare qu'il estime ne pas être lié contractuellement à Aymeric.

" Je voulais absolument avoir la main sur les gens qui allaient composer mon équipe. Je voulais absolument choisir les gens qui présentaient un profil adapté aux exigences du poste et il était pas question de prendre quelqu'un qui ne présente pas le bon profil. J'ai d'ailleurs posé mon veto pour une personne que l'on me soumettait parce que c'était pas dans mon intérêt : elle ne paraissait pas plus motivée que cela, j'étais pas sûr qu'elle puisse tourner fort et surtout, qu'elle soit flexible parce que c'était là une exigence forte ... Les autres personnes je les ai choisies en fonction de ce critère principalement. En tout cas, je les ai choisies. S'agissant d'Aymeric, je n'ai pas eu le choix. Il m'a été imposé par la personne qui est en train d'introduire l'apprentissage au sein de l'entreprise avec un projet de création de CFA propre au Crédit Agricole du Nord... Clairement, je ne me sentais pas lié contractuellement à Aymeric "

Pourtant, si dénonciation il y a de l'affectation d'un apprenti, et l'on voit qu'elle conduit à une remise en cause de ce qui fait l'essence de la grandeur marchande (le contrat), il n'y a pas rejet de cette allocation effective de la part du chef de projet. Celui-ci évoque les discussions menées à ce sujet au sein du comité de pilotage chargé de la mise en place de l'unité. Les différentes parties prenantes (notamment le directeur des services bancaires et des ressources humaines, le chef du département marketing et le chef de projet) se sont en effet accordées sur l'intérêt du contrat d'apprentissage, intérêt directement situé dans un monde marchand (échanges dans un même système d'équivalence).

" La décision d'affecter un apprenti au sein de l'I.A.R.D a été prise au sein du comité de pilotage à un moment où on ne savait pas vraiment quels allaient être les moyens humains nécessaires au bon suivi des activités. On a eu des discussions au sein du

comité de pilotage pour essayer de cerner ces besoins... Et lorsque le directeur du bancaire a présenté son projet d'expérimenter l'apprentissage, il nous a dit que cela serait finalement une main d'œuvre facile et malléable... Je dis les choses brutalement mais c'est exactement comme ça que les choses ont été pensées, une main d'œuvre facilement incorporable sans que cela ne pèse trop sur les coûts salariaux de l'entreprise en général. On s'est tous entendu là dessus, c'était clair dans nos esprits ”.

Fondée sur un registre marchand, la décision de recruter un apprenti conduit à une épuration des principes organisateurs du contrat d'apprentissage. Le chef de projet reconnaît qu'il ne se souciait guère, au cours des premiers mois de déroulement du contrat, de son rôle de maître d'apprentissage : *“ Je ne savais pas... J'étais pas informé sur ce qu'il y avait à faire autour de l'apprentissage. Et je dois dire que je n'ai pas cherché à savoir parce que c'était pas vraiment un élément de ma problématique... ”.* Surtout soucieux de lancer son activité, absorbé par des formations et des réunions à l'extérieur, il est rivé sur des aspects liés à la rentabilité et à la réactivité de ses personnels. Dans cette perspective, l'apprenti est un actif comme un autre dont la contribution est notamment appréciée au regard de son temps de présence dans la nouvelle unité. Significatifs sont à cet égard les propos suivants :

“ Lors de la création de l'unité, j'ai procédé à un bilan humain, une sorte d'inventaire des moyens humains dont je disposais pour gérer cette unité de gestion de production. Aymeric, compte tenu de sa présence deux jours par semaine, c'était 0,4 homme. Or, c'est un truc bête mais notre calibrage en moyens humains, il est en nombre entier... Clairement, avec le souci de rentabilité que l'on a, moi je perds 0,6 homme. L'année prochaine, je ne perdrai que 0,4 homme mais cela joue¹⁸⁵... C'est pas un homme plein... ”.

Cette manière de poser les choses passe sous silence l'une des particularités principales du contrat d'apprentissage, à savoir que le temps de présence dans l'entreprise n'épouse pas complètement un “ temps industrialo-marchand ” destiné à la pure production. Par cette équation posée simplement (sous forme d'équivalent-temps avec un apprenti présent deux jours/semaine = 0,4 homme) est ainsi évacuée toute référence aux spécificités de l'apprenti. Se trouve en particulier occulté le principe d'un temps ouvert à des exigences de formation pratique et qui ne coïncide pas forcément avec des impératifs de rentabilité. L'apprenti est en fait “ qualifié ” comme un *agent* au sens standard du terme, mais un agent dont la “ grandeur ” est mise à l'épreuve au cours du processus d'entrée organisationnelle.

¹⁸⁵ Les rythmes d'alternance sont de trois jours écoles/deux jours entreprise la première année, le rapport s'inversant en deuxième année de MSG.

L'entrée en relation : une mise à l'épreuve marchande

Ce mode de qualification de l'apprenti pèse fortement au cours du démarrage de la relation. L'apprenti fait en effet l'objet d'évaluations en situation construites autour d'une convention de qualité marchande mettant l'**accent sur la recherche d'une rentabilité immédiate**. C'est parce que l'appariement n'est pas jugé dès le début rentable, qu'il n'apparaît pas immédiatement comme un centre de profit positif, que le chef de projet songe à rompre le contrat d'apprentissage.

“ Comme je l'ai déjà dit, je ne me sentais pas lié contractuellement à Aymeric. D'ailleurs, il a failli voler. Au bout de deux mois, je me suis dit, lui j'arrête les frais. Je ne le sentais pas efficace, il me prenait trop de temps, il faisait des erreurs. Je ne le sentais pas du tout en réactivité... il était plutôt long à la détente. Je n'y trouvais pas mon intérêt... Je voulais quelqu'un d'immédiatement dans le coup car on était en plein coup de feu perpétuel. Et je me suis vite aperçu que ce n'était pas vraiment rentable pour moi qui n'avait pas le temps d'attendre ... ”

“ Au démarrage, c'était une formule qui ne me convenait pas du tout. Il n'était là que deux jours par semaine sur des activités de moyen terme qui demandaient d'être super réactif. Il faut voir que j'étais dans une phase d'initialisation de projet où il y avait beaucoup, beaucoup de choses à faire. Or, je n'avais pas le temps de le brancher sur un sujet qu'il était déjà reparti... Le temps qu'on le briefe, les sujets ont pris plusieurs semaines, voire plusieurs mois... ”

Le jugement qui est ici opéré est un **jugement d'utilité** dans lequel les variables clés considérées sont la réactivité et la rentabilité. Ne pas respecter les impératifs de réactivité et de rentabilité est ici porteur de formes de désignation négative. Cette stigmatisation est exacerbée par les **mis en concurrence à distance avec des stagiaires précédents**, et notamment une stagiaire d'une école de commerce lilloise qui avait récemment quitté le service précédent du chef de projet :

[Au début de l'apprentissage] *“ Je ne connaissais pas ses compétences, je ne savais pas de quoi il était capable... Tout ce que je voyais, c'est qu'il était un peu long à la détente...Euh, c'était surtout lié au fait que j'ai eu d'autres stagiaires, que j'avais à temps plein, que je n'avais pas à temps partiel comme cela et notamment une stagiaire avec qui cela s'est très bien passé. Alors moi, je restais sur cette vision de cette fille où j'avais besoin de rien dire : elle comprenait tout de suite. J'avais pas besoin de faire de briefing, ni de communication. ”*

Cette désignation négative, en référence à une stagiaire précédente, se double d'un étiquetage négatif à l'égard des étudiants en Maîtrise de Sciences de Gestion. Le chef de projet évoque le cas d'anciens stagiaires MSG accueillis au sein du Crédit Agricole avec lesquels cela ne s'est pas bien passé¹⁸⁶. On constate au passage combien les **jugements opérés dans un premier temps sont marqués par des effets de halo**. Le jugement est ici influencé, voire "contaminé", par des données de contexte. Le contexte se trouve ici gouverné par le lancement d'un nouveau produit qui exige une réactivité de l'équipe, apprenti compris ; des stagiaires servent aussi de référence au jugement.

Dans cette mise à l'épreuve marchande, c'est à l'apprenti de s'adapter. C'est à lui de faire la preuve de ses capacités d'adaptation ; il lui revient de s'inscrire dans un milieu organisationnel soumis à de fortes contraintes. Un milieu qui n'a pas le temps ni l'idée, ce faisant, de mettre en place des formes souples d'intégration. Il lui revient, en somme, de trouver sa place dans le cadre proposé, de greffer son dynamisme sur celui de la cellule en mouvement (soumise à un "coup de feu perpétuel" pour reprendre une expression qui situe bien la tonalité des propos d'ensemble du chef de projet).

" L'intégration d'un apprenti n'a pas été pensée du tout. Il faut être clair. Moi, je suis dans un rôle de création pure, de mise en place pure. On part de rien pour créer une structure... Si la formule de l'apprentissage peut bien convenir à une unité administrative avec des tâches bien calibrées, ce n'était pas le cas ici parce ce qu'on découvrirait et on est encore en train de découvrir les procédures qu'il faut mettre en place... "

" Au début, je n'étais pas là souvent parce que j'avais pas mal de formation [auprès des agences] et de réunion à l'extérieur. Je ne savais pas comment le positionner, comment l'utiliser... Je l'ai mis sur de la saisie et du traitement de données sur SPSS, parce qu'il se dépatouillait pas mal avec l'outil informatique. Il connaissait déjà le matériel. J'ai repéré chez lui une prédisposition naturelle pour cela "

Dans ce schéma, l'idée est surtout d'utiliser les compétences dont dispose déjà l'apprenti pour les mettre à profit immédiatement au service de la structure. L'aspect

¹⁸⁶ " MSG, c'est une formation pour laquelle je n'avais pas forcément une bonne image. Cela tient à d'autres stagiaires que l'on a eu de MSG, dont un avec lequel cela ne s'est pas bien passé. Quelqu'un qui pensait être efficace et grand cadre, qui s'estimait grandement et prenait des initiatives malheureuses sans en référer à la hiérarchie. On en a eu d'autres pour lesquels cela a été aussi l'horreur. Cela va vite dans les entreprises, un mauvais stage et l'école, elle est cuite "

formateur n'est pas pensé ou réfléchi. Si le chef de projet souligne à cet égard que les visites du tuteur universitaire lui ont "rappelé que le contrat d'apprentissage, c'est un statut un peu particulier, qu'il faut l'assortir d'un aspect de formation", il reconnaît que le développement des compétences d'Aymeric est subordonné entièrement à ses activités, que c'est a posteriori que cet aspect est pris en compte sans songer en amont à aménager le travail. Cela apparaît plus clairement au cours du second entretien que nous avons eu avec lui :

" L'apprentissage, cela ne va pas mener mon quotidien. Si j'ai un projet à mener en 6 ou 9 mois, je devrai tenir les délais et Aymeric doit suivre. C'est sans doute plus profitable pour Aymeric de fonctionner comme cela plutôt que si je devais partir de l'idée que c'est un apprenti. Il peut dire qu'il a participé à la genèse et au lancement d'un projet dont on va bientôt engager la phase de bouclage. L'ensemble des points de vente vont engager la commercialisation. C'est bien pour lui, c'est une expérience très riche... Je m'en rends compte notamment quand on fait les évaluations¹⁸⁷. A chaque fois, on essaie de se remémorer les missions, on y pense, on se dit que ça rentre là dedans. C'est pas si mal pensé finalement même si c'est pas forcément volontaire..."

" Les objectifs de l'apprentissage, ils sont quand même remplis. Bon... on en tient pas tellement compte mais pour lui, à son arrivée sur le marché du travail, ils seront là... Comparativement, quand je suis arrivé sur le marché du travail, je ne savais rien à par un stage de trois mois. Il est super bien armé pour intégrer le marché du travail, que cela aille vite... Il connaîtra toutes les erreurs à ne pas faire, son intégration se fera toute seule parce qu'il y est déjà... " (deuxième entretien, décembre 1997).

Un glissement de l'évaluation de la qualité de l'appariement : l'installation de la confiance

Le modèle d'évaluation des compétences, qui sert ici d'appui aux jugements, est construit autour d'une convention de qualité marchande mettant l'accent sur la recherche de rentabilité immédiate. L'instabilité de l'activité exigeant de la souplesse et de la réactivité, le responsable de l'IARD valorise tout appariement susceptible d'être rentable et stigmatise les appariements qui ne sont pas directement des centres de profits positifs. Et l'on voit ici que l'apprentissage, par un rythme d'alternance insatisfaisant, par la lenteur du débutant, est porteur d'un appariement défaillant.

¹⁸⁷ Il s'agit d'évaluations à remplir pour MSG et qui portent sur les compétences développées et mises en œuvre par l'apprenti en situation de travail.

L'évaluation portée sur la qualité de l'appariement va évoluer progressivement à partir de certains signaux directement observables. Tel est le cas, par exemple, d'horaires de travail à fortes amplitudes de la part d'Aymeric qui sont interprétés comme le signe d'une réelle implication (respect d'une convention d'effort, c'est-à-dire d'un niveau d'implication attendu). Cette implication est interprétée d'autant plus favorablement qu'elle porte sur une étude de concurrence qualifiée " d'outil stratégique et d'ultrasensible ". Comme il l'explique longuement¹⁸⁸, cet outil revêtait une grande importance dans la mesure où il participe de la visibilité et de la crédibilité de la cellule auprès du réseau d'agence.

" ... On parlait de rien, il fallait que l'on soit réactif... Aymeric a su comprendre cette problématique en montrant un bon investissement au moment où il le fallait... Il a fait des horaires qui ont su rattraper les choses... Il a dû avoir un phénomène de survie, il a dû sentir, se rendre compte. Le fait qu'il soit resté une série de jours très tard le soir, alors que je suis l'un des rares cadres à le faire ici... Il n'a pas compté alors qu'il n'était pas obligé, cela m'a rassuré... J'y ai fait un peu plus attention "

Ce mouvement favorise l'émergence de liens fondés sur la confiance. Il contribue à déplacer quelque peu la relation de nature surtout marchande pour y introduire des ressources domestiques au sens de Boltanski et Thévenot (solidarité, sentiment de proximité, confiance). *" Humainement, on n'avait pas vraiment établi de relations. Par la suite, on a eu l'occasion de se voir un peu plus. Il y a aujourd'hui un contexte humain qui fait qu'on laisse plus de place à l'erreur, aux échanges "*. Le lien de confiance qui se met en place contribue à faire évoluer les missions confiées à Aymeric. Il confère en particulier à ce dernier une meilleure assise pour négocier et revendiquer des activités qu'il juge plus intéressantes.

¹⁸⁸ On mesure à travers la phrase suivante combien l'évaluation s'inscrit dans un environnement marqué par des entités (Callon et Latour), ici l'élaboration d'un outil dont on voit qu'il est un acteur à part entière, un " actant ", dans la relation. *" Il s'est sauvé sa tête avec l'étude de concurrence. C'est lui en effet qui a géré l'affaire de la mise à plat de l'étude et la coloration du document final par un bon travail d'analyse et de mise en forme. Il est resté le soir jusque 23 heures, voire jusque minuit même. Motivation prime compétence, c'est clair ici... Il a participé à la construction d'un outil stratégique, hypersensible car c'est la clé de voûte de notre dispositif d'un point de vue assurance auto. C'est ce qui permet de faire des contrats ou de ne pas en faire car nos produits dommage assurance ne sont pas les moins chers du marché alors que les produits se ressemblent tous... On a des positionnements concurrentiels qui sont taillés pour faire 3% du marché, d'où l'idée de savoir sur qui taper ; on doit savoir quel profil de conducteur on veut assurer... Et cet outil, c'est ce qui permet de nous le dire, de dire au réseau à partir d'une proposition : celui là, allez y, attaquez plein pot ! C'est important cet outil, c'est capital compte tenu de la dynamique que l'on essaie de mettre en place : sinon le réseau pourrait se décourager, en avoir marre parce qu'il s'épuiserait à capter des clients qui de toute façon trouveront moins cher auprès de certaines mutuelles. Et cela a été bien mené ! Aymeric a largement contribué à faire en sorte que cette étude ne soit pas seulement un outil fonctionnel mais qu'elle ait une dimension opérationnelle avec une mise à disposition aux agences "*

“ En fait, c'est sa place, donc c'est lui qui a fait qu'il est toujours là aujourd'hui. Il a fait en sorte de récupérer des choses plus intéressantes au niveau du job. Je lui ai par exemple confié la gestion des habilitations, un sujet très sensible qui lui permet de traiter des informations stratégiques sur l'assurance dommage... Il est d'ailleurs capable de faire des manipulations plus précises... La confiance que je lui témoigne aujourd'hui, c'est parce qu'il a fait son trou tout seul ” (2^e entretien, déc. 1997).

Nous allons maintenant changer la perspective en suivant l'évolution de l'appariement au regard de la position d'Aymeric.

1.3. Un recherche active de positionnement de la part d'Aymeric

Les rythmes de l'alternance : un équilibre à trouver

Lorsque nous le rencontrons pour la première fois en janvier 1997¹⁸⁹, Aymeric Besnard fait part de ses difficultés à trouver un équilibre dans “ *un environnement qui [le] met sous rude pression* ”. Plusieurs aspects sont soulevés :

- des journées de formation en MSG s'étalant sur 8 à 10 heures du lundi au mercredi. Si la *formation* est décrite comme étant de qualité, elles sont cependant vécues, par leur densité, sur le mode du “ *bourrage de crâne* ” ;
- la plupart des week-end consacrés à des travaux et à des révisions. Le travail du week-end est présenté comme particulièrement intense compte tenu des premières évaluations qui surviennent en MSG. Le constat dressé est celui d'une vie personnelle mise entre parenthèses. Il se livre d'ailleurs à un travail de délibération face à ce constat. Il se dit partagé entre le désir parfois de “ *lever le pied, de peut-être avoir une vie plus équilibrée* ” et la discipline qu'il s'impose pour réussir ses études de produire de “ *gros efforts* ” (“ *si je ne fais pas des sacrifices maintenant, je me gammellerai lamentablement... je ne passerai pas le cap* ”). Le mode de dynamisation qui l'aide à se mettre en tension est posé : “ *le temps passé maintenant sera gagné par la suite avec un niveau qui me permettra d'accéder plus tôt à un poste de cadre. Plutôt qu'arrêter le week-end, il faut que je bosse, que je reprenne les cours...* ”. Cette dynamisation se nourrit d'une comparaison sociale avec les personnes qu'il rencontre à la caisse régionale du Crédit Agricole : “ *j'ai le sentiment d'arriver à mes limites intellectuelles. Quand*

¹⁸⁹ A cette date, Aymeric travaille dans l'entreprise depuis mi-octobre avec il est vrai des périodes pleines de formation en MSG. Sa durée de présence en entreprise est ainsi encore relativement réduite.

tu bosses avec des têtes, tu te dis que t'as encore du chemin à faire... tu te dis, eux s'accrochent...” ;

- un travail en entreprise caractérisé par une intense activité. “ *Le nez constamment dans le guidon*”, “ *sans aucun recul sur ce [qu’il] fait*”, il souligne les exigences de réactivité auxquelles il est confronté au quotidien : les “ *premières vagues* ” de contrats et de prospects transmises par les points de vente (“ *fiches agences* ”) doivent faire l’objet d’un travail de saisie puis de traitement statistique avec la production rapide de tableaux (au risque de commettre nombre d’erreurs). En parallèle affluent de nombreuses sollicitations de la part du chef de projet IARD qu’il décharge de “ *certaines lourdeurs administratives* ” (courrier, téléphone, recherche d’information, constitution de bagage de formation, photocopie).

C’est un temps très court qui rythme ainsi sa trajectoire d’apprenti. Un temps qui lui est encore difficile de gérer dans la mesure où il lui échappe : “ *c’est foncé, on y va. On me donne des trucs à faire au boulot, il faut aller hyper-vite, je fonce... j’ai pas le temps de vraiment réfléchir. En plus, il y a les cours à côté... Entre 8 et 10 heures de bourrage de crâne du lundi au mercredi avec les révisions du week-end. Le jeudi, on me demande de bosser, je bosse... je suis tout le temps en train de courir* ”. Cette situation n’est pas sans susciter des frustrations. Il sent en effet que son positionnement dans l’entreprise n’est pas assuré¹⁹⁰ et qu’il lui faudrait s’y impliquer plus intensément, autant physiquement par une présence accrue que psychiquement par une énergie mieux canalisée. Il sent que le responsable du projet IARD nourrit ce qu’il qualifie de “ *pas mal d’a priori* ” à l’égard de sa formation et que le fait qu’il lui aie été imposé n’est pas propice à des relations “ *parfaitement sereines* ”.

Mais plus encore, c’est la question des rythmes de l’alternance qui est posée. L’alternance intrahebdomadaire ne lui permet pas en effet de s’investir dans des missions véritablement intéressantes. Il doit pour l’instant se “ *contenter* ” principalement d’activités de saisies, de tâches administratives et de petites études. En outre, il ne dispose pas du temps matériel pour faire face rapidement aux attentes de sa hiérarchie (dont il a “ *absorbé* ” à cet égard les impératifs de réactivité).

S’il nourrit de la frustration face à cette situation, Aymeric n’en souligne pas moins l’intérêt qu’elle lui procure. On retrouve l’idée notamment d’une mise à

¹⁹⁰ “ *Au boulot, je ne peux pas m’impliquer suffisamment longtemps. Je sens que je peux être éjecté, qu’il y a des possibilités pour que je perde ma place. On ne sait jamais, la situation pourrait se dégrader...* ”

l'épreuve de soi dans des situations de gestion complexes pour l'apprenti. Ces situations s'avèrent d'autant plus difficiles à gérer que le mode d'organisation de l'alternance, avec une présence de deux jours en entreprise, contrevient à des impératifs marchands.

“ On est là pour décharger et abattre du travail... Il y a un gros aspect de rentabilité pour celui qui t'emploie. C'est pas toujours facile d'être OK là dessus quand t'es là que deux jours par semaine. Et t'en a d'autant plus conscience que ton chef te dit qu'il a du mal à te positionner, que cela ne lui convient pas... Mais c'est une chance d'avoir des situations difficiles où il faut s'en sortir... quand il y a des pépins, que l'on est débordé et que l'on ne sait pas comment faire, on doit essayer de se démerder tout seul... cela ne peut être qu'enrichissant... On apprend beaucoup sur soi. Tout ça en relation avec d'autres personnes qui te renvoient des choses sur ton comportement ”

Si l'on met ces derniers propos en perspective avec ceux tenus précédemment par le responsable du projet IARD, on mesure combien Aymeric **s'éprouve lui-même comme tel, non pas directement, mais seulement en adoptant le point de vue d'autrui** (Ricoeur, 1987 ; Camilleri, 1990¹⁹¹). C'est d'ailleurs en ce sens qu'il faut voir un des liens forts entre les conventions de qualité, qui sont sous-jacentes aux évaluations faites sur la qualité de l'appariement, et la manière dont s'ordonnent les comportements d'apprentissage et, par voie de conséquence, la construction des compétences individuelles. La manière de reconnaître la situation dans laquelle on se déplace, qui est d'ordre conventionnel (convention au sens de “grammaire” ordonnant l'ensemble des informations découlant d'un engagement dans une situation, notamment ce qui est en cause dans cette situation, ses enjeux, ses finalités), sert en effet ici de contexte à la relation d'emploi.

L'engagement dans ces situations de gestion est plus généralement source d'apprentissages multiples, non seulement sur soi mais aussi sur le déroulement même de ces situations de gestion et sur le fonctionnement organisationnel.

“ L'intérêt pour moi, c'est de voir tout cela et puis d'y participer. Quand la première vague de contrats est arrivée, qu'il y avait un coup de fil d'Hervé qui me disait, Aymeric, il y a un truc pour la semaine et qu'il fallait pondre un document et puis là, voir tout cela, y participer, faire partie de l'équipe... On avance et puis il y a tout le fonctionnement de la boîte... C'est quand même un sacré bateau... On apprend aussi à savoir comment formuler les choses, y a des trucs qui ne sont pas passés ; y a un responsable qui m'a carrément dit, c'est pas comme cela qu'il faut présenter les

¹⁹¹ Camilleri C., Kartesztein J., Lipiansky E.M., Lemaine G., Taboada-Leonetti (1990). Stratégies identitaires, PUF.

choses, quand tu parles d'un problème et que tu laisses les choses en suspend sans apporter de solution, tu es grillé, c'était une question de formulation, de dire les choses abruptes comme cela ”.

“ Faire son trou ”

Le second entretien, qui s'est tenu six mois plus tard, laisse transparaître des signes d'un meilleur équilibre dans son itinéraire d'apprenti. Si les journées de formation se caractérisent toujours par leur densité, il ne les décrit plus comme une accumulation saturée de savoirs déclaratifs mais les appréhende davantage comme un espace intellectuellement stimulant et enrichissant. L'accent est mis notamment sur les cours qui offrent des applications dans la pratique. C'est le cas du marketing, domaine dans lequel il travaille mais aussi de la psychosociologie qui est fortement appréciée comme offrant des grilles de lecture pour décoder des comportements (*“ les aspects traités en psychosociologie, je les ai bien retrouvés ici ”*). L'accent est mis également sur le *“ véritable dialogue ”* auquel donnent lieu les cours avec des échanges particulièrement vivants dans la mesure où l'expérience professionnelle sert d'appui aux cours. Ce dialogue est source d'efficacité pour la formation.

“ Dans les cours, on peut avoir des rebondissements, on peut poser des questions. Par exemple, en cours de management, quelqu'un qui travaille chez Boulanger a posé des questions qui concernaient la qualité parce qu'il était amené à travailler là dessus... Le prof peut argumenter tout de suite, les autres apprentis peuvent eux-aussi réagir par rapport à ce qu'ils vivent dans leur boîte... Ludovic et François ont parlé de la qualité dans le nucléaire... C'est du dialogue. Les profs nous apprennent cela, nous on a vu cela. Ce n'est plus de la consommation comme au début de l'année universitaire, c'est de l'échange. Cela rentre mieux... ”

Le mode d'investissement à la formation en CFA est ainsi plus direct. D'abord parce qu'il se nourrit des possibilités d'application dans la pratique¹⁹² et qu'inversement, la pratique vient actualiser la nécessité de grilles de lecture, de méthodes et de techniques permettant de mieux l'éclairer pour agir dessus. Ensuite parce qu'il s'ancre dans le vécu en organisation, la formation étant appréhendée comme un espace interactif autour des apprentissages expérientiels de chacun. A ce titre, si la formation présente pour Aymeric l'intérêt de favoriser une réflexivité sur sa propre expérience, elle est aussi l'occasion d'explorer par *“ collègues de*

¹⁹² Comme il le dit : *“ cette manière de fonctionner, c'est ce que je trouve de bien dans l'alternance car je ne pense pas que c'est en ayant bouffé de la théorie, si on sait pas l'appliquer, cela ne sert à rien, c'est pas la peine. Ici la démarche est plus intéressante... ”*

promotion ” interposés d’autres “ *ambiances de travail* ”, des “ *secteurs qui ont l’air intéressant* ”, des “ *domaines [qu’il] ne côtoie pas* ”.

Son parcours en entreprise semble également plus équilibré dans le sens où son positionnement au sein de la structure souffre moins d’incertitude. Il est aujourd’hui “ *connu et reconnu sur la plate-forme marketing* ” ; les rapports avec le responsable de la cellule IARD sont marqués par une “ *meilleure qualité relationnelle* ” ; il bénéficie de plus grandes responsabilités et d’autonomie dans son travail avec des missions diversifiées. Il a surtout le sentiment d’intervenir plus directement sur l’activité de l’IARD, d’être devenu un véritable maillon de la structure qui s’y implique et qui y est impliqué alors qu’il avait l’impression que l’on faisait appel à lui “ *un peu comme l’on sous-traite à quelqu’un une opération sans véritablement l’associer à l’avancée du travail...* ”. Deux éléments ont beaucoup joué selon lui en faveur de cette évolution :

Un premier élément renvoie à l’allongement de son temps de présence dans l’entreprise. Il s’agit d’un allongement qui procède, au delà de données de circonstances liées aux vacances universitaires¹⁹³, d’une volonté de sa part d’asseoir et d’affirmer plus vigoureusement sa position au sein du service en collant davantage à une convention d’effort de nature marchande.

“ Je sentais que l’apprenti, deux jours par semaine, cela ne lui convenait pas du tout... J’ai commencé à comprendre comment cela fonctionnait avec les vacances de février où j’étais à plein temps à l’IARD... C’était de la vraie alternance, une alternance profitable pour lui comme pour moi... Il pouvait me positionner sur des études lourdes et moi j’avais de vraies missions... des missions non plus fragmentées mais avec de la valeur ajoutée... Du coup, je me suis dit qu’il fallait que je fasse le boulot de trois jours en deux jours [par des heures supplémentaires]... Il a vu à ce moment là que j’étais dans son équipe, que j’étais pas là pour faire de la présence et que j’avais envie de bosser, je l’ai senti plus en douceur... Plus cela allait, plus il m’a laissé de liberté ”.

Un deuxième élément renvoie à l’instauration d’une plus grande proximité avec le chef de projet consécutive de la découverte d’une passion commune. Aymeric et son tuteur partagent en effet un même goût pour l’écriture de scénarios (BD, romans, nouvelles). Cette découverte introduit des ressources domestiques dans la relation : “ *le lien s’est fait sur de l’extraprofessionnel. On a pas mal d’échanges là dessus... Cela fait plaisir d’avoir ses conseils...* ”.

¹⁹³ “ *C’est par une participation quotidienne que l’on s’impose véritablement. Tu connais les dossiers, les cas de figure un peu complexes... Quand les conseillers appellent, je ne suis plus obligé de demander à tel collègue, je dispose des infos... je suis plus autonome* ”

Aymeric Besnard se dit maintenant davantage en mesure de négocier des missions et de “ faire son trou ”. Il entend par là qu’il est capable de se positionner de façon à en “ *apprendre le maximum* ” et de faire en sorte d’élargir le champ des possibles à l’issue de sa formation (recherche de positionnement à l’égard du futur), notamment au Crédit Agricole. Il cite l’exemple d’une formation en assurance de cinq jours qu’il a demandée à suivre en juin.

“ Je vais pouvoir réellement participer à la gestion de production qui va bientôt prendre la suite... aider les commerciaux, traiter administrativement les contrats... Ce qui fait que je vais pouvoir mettre tout cela en application, que j’aurai des compétences dans le domaine des assurances et que je pourrai aller à Axa dire que j’ai lancé l’assurance au Crédit Agricole... J’aurai une carte professionnelle supplémentaire... Je tiens ici une passerelle vers l’assurance ”¹⁹⁴.

Il fait en sorte d’être davantage connu dans la structure. Il “ *soigne les réseaux internes, surtout la DRH* ” (même s’il sait par son chef de service qu’il n’y a guère de possibilité de création de poste en marketing à court et moyen terme, “ *il ne faut rien exclure* ”). Il tire à cet égard satisfaction de l’évolution depuis son entrée à la caisse régionale, ce qui prouve notamment à ses yeux que ses démarches visant à se montrer portent leurs fruits. Il se sent en effet davantage reconnu tout en se sentant davantage “ exister ” (à la fois dans le “ Nous ” que représente le Crédit Agricole et comme professionnel en construction).

“ On m’a connu comme sous-fifre et maintenant on m’identifie comme maîtrisant des opérations plus importantes. On vient me voir, on me téléphone personnellement, on vient me demander conseil sur certains types de contrats car on me reconnaît comme faisant parti de la cellule IARD. Je cherche systématiquement à renseigner, même s’il faut que je cherche l’info... C’est stratégique ”.

“ Je fais mon trou doucement, j’y vais doucement, j’essaie de me montrer un peu partout sur la plate forme marketing, à la DRH. Je suis maintenant à l’aise dans la maison... Je me sens réellement progresser. Sur les décisions à prendre, je sais davantage où je veux aller, j’ai le sentiment d’aller plus vite. Dans la manière de faire aussi, j’ai progressé. Je sais aller chercher la bonne information au bon endroit. Ca

¹⁹⁴ S’il souligne des possibilités ainsi ouvertes pour accéder au secteur de l’assurance, son projet professionnel n’en est pas pour autant parfaitement dressé. En témoigne la multiplicité des pistes envisagées. Outre le secteur des assurances, il souligne à différents moments de l’entretien qu’il a “ *pris goût au marketing en fin de compte* ”, que “ *la porte est ouverte pour un poste qui m’intéresse en marketing avec un peu de place pour la créativité* ”, qu’il aimerait aussi travailler dans un cabinet conseil en PME. Le métier de courtier en assurance est envisagé comme présentant un mixte entre l’envie de créer sa boîte et de tirer parti de l’expérience accumulée.

coince toujours quand j'ai un boulot nouveau à faire rapidement mais c'est parce que c'est pas dans mes cordes ou quand il n'y a pas eu assez de réflexion”.

Si une part importante du travail se concentre sur des tâches qu'il qualifie de banales (saisie informatique, courrier, téléphone, recherches d'informations, ...), il souligne la diversification progressive de ses activités. Il refond les fichiers clients en mettant en place de nouvelles normes, enrichit ces mêmes fichiers clients (conception de questionnaires, ciblage des panels tests, analyse des retours, saisie et traitement des données, élaboration de tableaux et de synthèses). Il participe à des études de concurrence “*lourdes et importantes*”, de la recherche d'informations à la finalisation du travail par une mise à disposition auprès des agences. De cette diversité, il fait principalement ressortir l'idée qu'il a pu voir dans l'action, quels sont les potentiels qu'il lui faut maintenant davantage valoriser¹⁹⁵. Pour ce faire, il a conscience qu'il faut négocier davantage ses missions et lutter contre une tendance qu'il observe à la simple exploitation de compétences déjà existantes.

Un net désenchantement

Lorsque nous le retrouvons six mois plus tard, en janvier 1998, Aymeric Besnard affiche un net désenchantement. La cellule IARD chargée de piloter le lancement des produits de bancassurance vient d'être démantelée en laissant place à une unité beaucoup plus administrative chargée d'assurer la gestion des contrats d'assurance. Ce changement d'activités entraîne une triple rupture :

- une rupture quand à ses activités professionnelles. Il parle de “*régression au niveau des tâches*” qu'il effectue avec le passage d'un poste d'assistant chef de projet à dominante marketing à un poste d'agent administratif. Ces principales tâches se limitent au contrôle des contrats d'assurance et à l'envoi de courriers aux commerciaux et aux particuliers. Son constat est direct : “*mon job ne m'intéresse absolument pas, trop marqué par des aspects répétitifs*”.
- une rupture quand à son environnement relationnel hiérarchique. Il regrette le départ récent de son tuteur avec lequel il avait tissé des liens plus étroits au fil du temps ; un tuteur qu'il qualifie de la manière suivante : “*jeune,*

¹⁹⁵ “*Dans tout ce qu'ai fait, j'ai vu les compétences que j'ai tout intérêt à développer parce que je m'y sens à l'aise, parce que ça passe bien... j'ai vu aussi où ça coïncait. Je cherche maintenant à m'orienter vers mes compétences comme l'organisation, l'informatique, les analyses et les synthèses, l'élaboration de support d'aide à la décision*”.

diplômé d'une école de commerce, qui comprend la situation et qui la [lui] fait partager... qui maîtrise toutes les ficelles de la communication dans la banque... habile au niveau du management". Il oppose une personne caractérisée par des ressources industrialo-marchandes (le diplômé, le manager) au nouveau chef de service "*plutôt vieille école, autodidacte monté avec l'ancienneté et les exams en interne [ressources domestico-civiques]... le cadre administratif par excellence*"¹⁹⁶. La rupture apparaît plus criante si l'on situe la perte du "modèle d'identification" que constituait pour Aymeric son précédent tuteur¹⁹⁷ alors que les relations avec le nouveau hiérarchique sont réduites, voire quasi-inexistantes.

- une rupture quand à l'ambiance de travail. Alors qu'il était dans un environnement "*stimulant*", ouvert sur un "*minimum de créativité*", il se trouve maintenant plongé dans un univers "*exclusivement féminin*", avec des "*gens extrêmement carrés avec un profil très administratif, très strict, très technique... avec une spécialiste du droit des assurances*". "*Ce n'est pas du tout le profil de gens avec qui j'aime travailler !*". Par opposition, il précise l'univers de travail qui lui correspond, un univers présentant l'esprit d'une petite structure dynamique où l'on se sent impliqué, "*où l'on dispose de véritables responsabilités et d'une marge laissée libre à la créativité ... pas trop strict comme ici où l'on ne laisse rien passer*" "*une petite structure dans laquelle il y a vraiment un aspect d'autorité qui soit pas trop marqué, souple... quelque chose de naturel, de bien cadré en management, une communication très facile*";

Sa vision de la banque, et par là même l'occasion d'un avenir projeté dans le secteur bancaire, se lézarde. Il campe désormais la caisse régionale du Crédit Agricole comme un univers "*hyperhiérarchique*", "*une usine à gaz*" au sein de laquelle l'activité marketing constitue "*l'arbre qui cache la forêt*". Il souligne son impression de perdre son identité dans cet ensemble qui ne lui correspond pas, dans

¹⁹⁶ Il ne nous a pas été possible de rencontrer le nouveau tuteur d'Aymeric, ce tuteur nous signalant qu'il était en fait un "tuteur fantôme" et qu'il ne voyait pas l'intérêt de nous recevoir.

¹⁹⁷ L'effet de vide que crée le départ du chef de projet amène Aymeric à préciser la vision qu'il en a tout en appuyant les traits qu'il en fait ressortir. Cette vision se nourrit, semble-t-il, d'un transfert en miroir et d'un transfert par idéalisation (nous sommes il est vrai prudents dans l'utilisation de ces notions issues de la psychanalyse) : "*c'est un type qui ne veut pas faire carrière dans le bancaire. Il se fait une expérience et il a une double vie avec la bande dessinée à côté. Moi qui veut faire un roman, je me suis retrouvé... on a une même passion, l'écriture. Il m'a beaucoup apporté*". Le tuteur est ici investi comme une sorte de modèle identificatoire "*C'était pour moi un modèle. C'est un as du management. Dans le genre manipulateur, il fait bien passer les choses. J'ai vu comment on faisait pour obtenir des choses. Dans un fonctionnement très ouvert comme l'est la banque, il m'a bien dit la manière d'utiliser les canaux ou de m'exprimer pour obtenir quelque chose*".

lequel il a le sentiment de ne pas avoir sa place. “ *Mon épanouissement au Crédit Agricole, c’était du marketing ou commercial, et je me retrouve dans une fonction de siège, où tu te rends compte de la réalité de la banque, très carré, avec un côté très administratif*”. “ *Je me sens homme de terrain et là je me retrouve backoffice* ”. Il vit d’autant plus mal cette situation qu’il n’a pas été consulté quant à sa nouvelle affectation (pas de prise en compte de ses compétences, aspirations et motivations) il est vrai programmé depuis le départ du contrat d’apprentissage. Démotivé, il se trouve ainsi réduit pour l’heure “ *à trouver la méthode pour s’adapter* ” à un rôle et une identité prescrits qu’il refuse.

La qualité de l’appariement est donc jugée totalement insatisfaisante. Il déclare d’ailleurs que “ *plus cela va, plus [il a] un boulet pour aller en entreprise* ”. Il s’estime être en “ *période de cohabitation* ” et s’impose maintenant comme objectif “ *d’en faire le minimum pour pas attirer des ennuis* ”. Il se situe en définitive dans une forme de retrait à l’égard de l’entreprise et c’est l’identité projetée qui permet alors de conserver une unité de sens dans des situations conflictuelles :

“ C’est l’avantage de l’apprentissage car tu peux te permettre de dire , j’ai un CDD, je ne suis pas là toute la semaine, et tu sais qu’après tu peux t’en aller, je fais un petit bonhomme de chemin, j’acquiers une expérience, je vois si le poste me convient ou pas... si oui, je fais tout ce qu’il faut pour rester, si cela se passe mal, je m’en vais et tout le monde est content... ”

“ Je me désengage très consciemment de l’entreprise. Je fais une focalisation sur des aspects qui vont au delà de MSG et qui vont vers mon parcours professionnel ”

Dans ces situations professionnelles difficiles, l’accent est mis à nouveau sur la formation en CFA qui permet de prendre de la hauteur et de “ *recadrer les choses* ”, aussi bien au regard des contenus des cours que des échanges avec les autres apprentis. La formation est alors davantage investie comme une démarche sécurisante, permettant de sortir de situations difficiles.

Un projet professionnel qui s’affirme

A l’occasion du dernier entretien en juin 1998, c’est la question de la recherche d’un emploi qui anime Aymeric. Celui-ci souhaite solder son contrat d’apprentissage dès juillet s’il trouve un travail. Il dit à ce sujet avoir clairement dégagé le profil d’emploi recherché, celui de conseil en PME ou dans la formation. Ce type d’emploi présente l’intérêt de rassembler des caractéristiques précises : des possibilités

d'initiatives et de créativité dans la conduite des actions ; la variété des actions qui "*jamais ne se répètent*" (idée de "*mini projets à développer à chaque fois*"); un travail en petit groupe autour d'aspects traitant d'ingénierie, ce qui renvoie aux compétences d'organisation, d'opérationnalisation et de mise en forme de documents qu'il a développées au cours de ses différentes expériences professionnelles.

Il écarte toutes possibilités de contractualiser avec le Crédit Agricole. Ses derniers mois au sein de l'entreprise lui en ont en effet retiré toute envie. Son travail au sein du service assurance habitation-automobile s'est caractérisé par un "*statut quo avec des tâches peu intéressantes*". Il a également le sentiment que les compétences individuelles ne sont guère valorisées, ce qui va directement à l'encontre d'une promesse d'employabilité : "*quand je prends mon cas, je m'aperçois qu'ils n'étudient pas vraiment le dossier. J'ai été imposé dans les différents services, on n'a pas regardé mon profil. On m'a mis là, il y a eu des changements et il n'y a eu ni remontée ni descente d'informations. C'est dommageable car je n'aurais pas eu 5 à 6 mois de perdu !*". Il se prépare pour l'heure à terminer son contrat au sein du service assurance décès où il a en charge la création d'une "plaquette santé" et la prise en charge d'un questionnaire. C'est un service qu'il a rejoint en mai à la suite de demandes réitérées de sa part de quitter le service précédent à vocation beaucoup trop administrative. Là encore, le tuteur qui lui est assigné semble ne pas connaître les objectifs de l'apprentissage.

Au terme de quatre années d'apprentissage et plus particulièrement ici de deux années à la caisse régionale du Crédit Agricole, le devenir d'Aymeric Besnard n'est encore guère prévisible. Du premier au dernier entretien, sa problématique personnelle peut se résumer par le mot ordre : "pouvoir explorer (en permanence) pour ne pas décider (définitivement)". Un constat domine ses derniers propos : l'apprentissage a permis de révéler les domaines où il n'était pas à l'aise. Il lui a permis de dresser une carte (selon sa propre métaphore) à partir de laquelle mieux s'orienter et conduire son cheminement professionnel. Cette évocation qu'il fait de la carte rappelle la "navigation professionnelle" (Le Boterf, 1997).

La recherche d'emploi à laquelle se livrait Aymeric depuis début juin aboutit à la fin de ce même mois à la signature d'un CDI chez Sage en qualité de formateur. Dix-huit mois plus tard, en décembre 1999, il bénéficie d'une promotion en qualité de consultant. Que cela soit pour son recrutement ou pour sa promotion, Aymeric souligne que ses quatre années d'expériences en apprentissage ont joué un rôle déterminant. Par exemple, la promotion s'inscrit en principe dans un schéma de trois années d'expériences en interne. Il lui a fallu un peu plus d'un an pour obtenir cette

promotion. La teneur des échanges avec la DRH donne à penser selon lui que ses expériences ont été prises en compte.

II - CAS "CELINE " : L'EXEMPLE D'UNE FORTE IMPLICATION D'UNE ENTREPRISE DANS LE DISPOSITIF

Loin de l'univers bancaire, l'itinéraire de Céline Decq conduit à prospecter les formes que revêt l'apprentissage dans une *start up* spécialisée dans la conception de systèmes informatiques. Titulaire d'un deug en sciences économiques, Céline entame à 20 ans la préparation d'une MSG en apprentissage au sein de Norsys, une PME de la région lilloise créée deux ans plus tôt en 1994.

C'est dans une entreprise en fort développement qu'elle prend place. Norsys connaît en effet une extension importante de ses activités¹⁹⁸ : comptant une trentaine de personnes à son arrivée, cette société de services en ingénierie informatiques dispose deux ans plus tard de 70 collaborateurs pour un chiffre d'affaires qui a augmenté dans des proportions similaires (quasi doublement).

2.1. L'apprentissage comme dispositif de mise au travail à caractère progressif

Pour nombre d'apprentis de notre panel, l'apprentissage est considéré comme un moyen de continuer ses études tout en faisant l'acquisition d'une expérience professionnelle. L'accent est mis de manière dominante sur la formation. Ici, c'est le schéma inverse qui prévaut. L'entrée dans une formation en apprentissage s'inscrit avant tout dans une volonté très forte d'intégrer l'entreprise, de travailler ("*j'étais déterminée à travailler*"). L'apprentissage est alors appréhendé comme un moyen de travailler sans pour autant renoncer en intégralité à la poursuite de ses études.

¹⁹⁸ Les quatre domaines de compétences de l'entreprise sont l'ingénierie technologique (poste de travail, serveur, banc de réseau), le groupware (intranet, développement et interconnexion de messageries, architecture sécurisée), les projets applicatifs client-serveur (conception d'architecture, migration d'application) et les projets applicatifs intranet. Quelques exemples permettent de mieux situer les activités de l'entreprise. Aux trois suisses, Norsys procède à la refonte de la gestion des commandes en mode client/serveur avec une évolution intranet (conception auprès des utilisateurs, réalisation du site commercial, conseils en architecture sur postes de travail). A La Mondiale, Norsys procède à la refonte du système d'informations commerciales (développement et déploiement d'outils de tarification sur plate forme Windows) ; A la CNAM, elle opère une refonte de la gestion des assurés sociaux. Elle a en charge la refonte des postes de travail bancaires à la Caisse d'épargne.

“ Je voulais absolument travailler ! Je pense que quand on se sent prête pour entrer dans le monde professionnel mais que l'on a que 20 ans, et que l'on a pas forcément les diplômes qu'il faut pour avoir des responsabilités intéressantes, l'apprentissage est la seule solution. A défaut, et c'était ma première idée, j'aurais fait l'expérience d'arrêter un an [mes études] et de trouver du travail... ”

“ C'est en cherchant du travail que je suis arrivée à l'apprentissage. Au cours de ma deuxième année de Deug d'éco, j'ai commencé à chercher du travail. Je trouvais alors les cours ennuyeux, pas très intéressants... Je voulais m'épanouir autrement... On m'a alors proposé un poste dans un cabinet d'assurances qui venait d'ouvrir mais l'employeur lui-même me demandait de suivre une formation afin de bénéficier des aides. Il avait besoin de quelqu'un mais il ne pouvait pas payer ! C'est ainsi que j'ai été amenée à me tourner vers l'apprentissage... Un coup de fil à MSG et cela a fait tilt... j'ai compris que c'était une formation idéale pour moi. Pouvoir travailler et suivre en parallèle une formation professionnelle... ” (premier entretien, janvier 1996)

L'entrée en apprentissage participe d'un souci de mise au travail. Mais il s'agit d'abord de “ faire l'expérience ” d'une mise au travail, une mise au travail qui se veut en l'occurrence progressive. Car il y a l'idée, à travers le choix de l'apprentissage, de “ lisser ” le moment de rupture inévitable que représente pour elle l'entrée dans le monde du travail. La présence d'un tuteur, le caractère progressif des responsabilités confiées, “ du temps pour faire la connaissance du monde de l'entreprise ”, “ un mélange du côté théorique et pratique ” sont autant d'éléments évoqués et qui contribuent selon elle à aménager les conditions d'une “ transition professionnelle en douceur ” (au sens de passage, par paliers successifs, de l'emploi au travail).

S'il s'agit avant tout de travailler, l'apprentissage permet aussi de maintenir actif l'un des termes de l'alternative qui s'offrait à elle à l'issue de son Deug et qu'elle avait choisi initialement de “ mettre en hibernation ” (Barel, 1989) provisoirement : à savoir poursuivre ses études en se dirigeant éventuellement vers des formations professionnalisantes (dans tous les cas, elle ne voulait pas s'inscrire dans une formation dont elle n'était pas sûre que cela l'intéresse vraiment).

Sa “ recherche d'emploi ” s'opère rapidement. Non pas parce que les contacts initiés avec le cabinet d'assurances se sont concrétisés par une contractualisation : celui-ci se déclare en effet insatisfait du rythme d'alternance, les deux jours de présence en entreprise par semaine étant jugés insuffisants. Mais parce qu'elle parvient très vite à trouver une entreprise dès lors qu'elle a connaissance de son

admission à MSG, Céline mobilise les réseaux familiaux pour l'appuyer dans sa démarche. Le choix d'un secteur d'activité ou d'un domaine particulier n'est pas fixé : c'est la recherche d'une entreprise avec laquelle contractualiser (et pour laquelle travailler) qui guide sa démarche.

“ Je pense que l'on ne peut pas avoir d'idée vraiment précise quant au poste que l'on veut occuper durant son contrat. Beaucoup de secteurs très divers nous intéressent. On cherche surtout une entreprise qui veuille bien signer un contrat avant de réellement chercher un poste précis ” (premier entretien, janvier 1996)

Une amie de sa mère l'oriente vers Norsys, une entreprise en “ services informatiques ” dont elle cerne mal l'activité. Une phase de négociation du contrat d'apprentissage s'engage directement au téléphone avec le directeur de l'entreprise, Sylvain Breuzard. Celle-ci débouche sur la signature du contrat.

“ Je lui ai exposé ce que je recherchais... Le principal point que l'on a abordé, c'était de trouver un but, un projet qui l'intéresse et qui m'intéresse... Il voulait donner un sens à ma formation, il ne voulait pas m'accueillir sans aucun projet, sans avoir réfléchi à une articulation entre la formation à MSG et les missions que je pouvais exercer. Nous avons réussi à nous entendre sur un projet portant sur de la communication et du marketing... C'est à partir de là qu'il a accepté ” (premier entretien, 1996)

Le principe du recrutement est ainsi arrêté directement par téléphone, sans entretien de face à face, la signature du contrat intervenant ensuite dans la journée. Ce mode de recrutement, par son caractère spontané et par la faible importance accordée en apparence à la sélection de la personne (“ *en quelques minutes, il était OK pour m'embaucher* ”), étonne ainsi par sa singularité. Pour saisir les termes de ce début d'appariement, et ce faisant éclairer ce qui le fonde, il nous faut comprendre la logique d'usage de l'apprentissage telle qu'elle est justifiée par le directeur de Norsys, Sylvain Breuzard.

2.2. Un engagement dans l'apprentissage justifié par des principes civiques

Par bien des aspects, Sylvain Breuzard présente un discours atypique pour justifier son “ *engagement en faveur de l'apprentissage et plus généralement de la formation des jeunes* ”. Il situe son choix de recruter un apprenti dans une suite de réflexions à la fois personnelles et collectives menées notamment dans le cadre du

Centre des Jeunes Dirigeants¹⁹⁹. Son discours fait souvent référence à la nécessaire implication des entreprises dans la formation et l'insertion des jeunes. Il évoque les conclusions du rapport Fauroux et de la mission Seryeix à l'insertion professionnelle des jeunes qui appellent de leurs vœux un rapprochement de l'entreprise et de l'école ainsi qu'une plus forte implication des entreprises dans la formation des jeunes. S'il n'avait pas précisément songé à recruter par lui-même un apprenti (*"on discutait au CJD de ce genre de formation mais on avait rien fait à l'époque d'opérationnel"*), la demande de Céline va donc trouver chez lui un écho favorable en mettant en tension (*"en activant"*) ce qu'il présente comme **une conviction forte : accompagner directement et pleinement les jeunes dans le développement de leurs compétences, les aider dans leur "maturation personnelle et professionnelle"** (*"c'est à dire dans le développement de leur capacité à analyser une situation par rapport à son contexte"*).

"C'est le hasard qui a fait les choses. Il n'y avait pas de réflexion au préalable sur la volonté de recruter quelqu'un en apprentissage mais il y a eu une rencontre. Le pourquoi, c'est une conviction... Il me semble que les entreprises, qui plus est celle qui ont les moyens, doivent faire les premiers pas pour aider les jeunes dans l'acquisition de connaissances et de compétences. Je suis toujours révolté quand j'entends les entreprises dire "les écoles ou tous les types de formation ne forment pas les profils dont on a besoin. Donc, si on n'embauche pas c'est que de toutes façons on n'a pas de compétences en face". Ca me révolte parce que je pense que le but de la formation, ce n'est pas d'apprendre un métier mais c'est d'apprendre à apprendre, d'acquérir des connaissances générales parce qu'il en faut. On s'aperçoit de ça au fil de sa vie professionnelle et qu'en complément de cela, il faut acquérir des compétences ciblées par rapport à un métier ciblé et ce n'est pas le rôle de l'école de faire ça. Voilà donc le pourquoi de l'apprentissage. Ca a été vite car il y avait une conviction derrière" (premier entretien, juillet 1997)

Telle qu'elle est présentée, son action se fonde ici sur des principes civiques. Elle est référée à une volonté générale, celle de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes qui apparaît en filigrane comme une "juste cause" à défendre (Boltanski et Thévenot, 1991). **La notion de solidarité est mise en avant dans une vision de responsabilité à l'égard des jeunes.** C'est l'intérêt collectif qui prime en la matière sur l'intérêt particulier de l'entreprise même si ce dernier n'est pas pour autant occulté²⁰⁰.

¹⁹⁹ Dont il deviendra d'ailleurs président pour la région Nord en 1999.

²⁰⁰ L'approche retenue dans le cadre de ce travail s'efforce de prendre en compte la manière dont les acteurs "reconnaissent" la situation dans laquelle ils se déplacent et construisent avec d'autres cette manière de voir les choses. On peut cependant s'interroger sur la motivation profonde de Sylvain

“ Cela s'est fait en une journée. J'ai regardé pour voir quel budget ça engendrait . Ca serait anormal qu'on ne le fasse pas. Il est clair que lorsque l'on peut optimiser l'impact financier, on cherche toujours à le faire. Ceci étant, ça aurait été 10, 20, 30 j'avais vraiment envie de mener l'expérience. L'occasion était là ” (premier entretien, juillet 1997)

[deuxième entretien, janvier 1998 à propos de l'évocation du recrutement d'un nouvel apprenti de l'IUT TC de Roubaix] *“ Je pense qu'il y a un coût et que chez Norsys, il y a deux paramètres à prendre en compte : 1. on est dans une phase de fonctionnement très positive (qui permet de dégager des moyens) et 2. ça nous pose aucun état d'âme d'investir sur un certain nombre de choses, quitte à réduire nos résultats de fin d'année. Investir sur les hommes, sur la technologie... Cela exige des moyens, même s'il y a des subventions... ça exige des moyens humains d'accompagnement. Tout le monde n'a pas ces moyens là. J'ai la chance d'avoir ces moyens ”.*

Cette cité de services et de responsabilités dans laquelle se déplace Sylvain Breuzard inclut également des ressources “ inspirées ”. L'idée est en effet d'expérimenter un dispositif que les PME/PMI ont jusque là peu utilisé dans des formations du supérieur. L'idée est également de faire l'essai d'un dispositif que lui même ne connaissait pas dans une démarche opérationnelle alors que Norsys a, depuis sa création, privilégié des relations fortes avec l'environnement éducatif.

“ Chez Norsys, on a dès le début engendré une démarche au niveau de l'école (formation de fac et autre) et ce type de démarche, on ne l'avait pas encore fait. Donc, c'était l'occasion... ”²⁰¹

Breuzard tant il manifeste une forte implication en la matière. Deux raisons peuvent être selon nous avancées en fonction de ce qu'il ressort des différents entretiens menés avec lui : une envie d'aider les jeunes car lui-même n'a pas eu l'opportunité sur un plan familial (il a été éduqué par ses grands-parents) et professionnel (il estime avoir perdu du temps dans sa maturation faute de mentor lors de son entrée sur le marché du travail) d'être suffisamment accompagné. Sous cet angle, l'apprentissage est un levier pour faire grandir l'autre ; on peut aussi se demander s'il ne cherche pas par là à vivre le même processus, c'est-à-dire à progresser lui-même en faisant grandir l'autre. Autrement dit, le processus qu'il offre au jeune, il veut l'utiliser pour lui-même afin de devenir pleinement sujet.

²⁰¹ Les démarches entreprises en direction des instituts de formation sont développées dans le propos suivants : *“ Donc quelles étaient les démarches au préalable qu'on avait pu faire? C'était bien entendu l'accueil de nouveaux stagiaires, ça c'était classique mais c'était aussi surtout avant cela de proposer nos services à des écoles, c'est à dire qu'est ce qu'on peut vous apporter, vous formateur, pour enrichir votre processus de formation. Par exemple, participer à des demi journées de réflexion sur différents thèmes du style la création d'entreprise, l'organisation de l'entreprise, des simulations d'entretien, la concrétisation opérationnelle de cours théoriques. Et c'est ce qui nous amène au moins à être dans un conseil d'administration des écoles. Donc, il y a une démarche un peu structurée, qui assure après, qui se concrétise par l'accueil de stagiaires. On n'avait pas encore essayé le processus de formation en apprentissage ”.*

“ Il y a une question que je me posais : comment les entreprises vont-elles élaborer le processus d'apprentissage et de formation dans l'entreprise par rapport à la formation à l'école? Ce que je voulais voir, moi, c'est si une PME/ PMI engendrait cette démarche, est-ce qu'elle peut mettre en place quelque chose pour accompagner? Est-ce qu'elle en a les moyens? Bon, on peut critiquer un peu la manière dont se comporte le CNPF qui joue les grands seigneurs, en disant qu'il va se dévouer pour former des milliers de jeunes parce qu'ils en ont les moyens, qu'ils sont grands... mais ils vont former pour les PME PMI parce qu'on sait que ce sont toutes ces entreprises qui embaucheront le plus. Très bien. Simplement la réflexion que j'avais par rapport à cela, c'est de dire, ces grosses entreprises qui ont les moyens de former mais elles ont les moyens de former qui, pourquoi? Surtout si c'est pour dire que ce sera des jeunes qui auront un CV qui vont attirer les PME. Mais pour faire quoi dans les PME PMI? Puisque la formation sera adaptée? Si on veut que la critique soit constructive, il faut que l'on assume la formation en apprentissage de notre côté... Et donc c'est pour ça qu'on a investi significativement pour pouvoir pousser cela suffisamment loin et avoir des informations très très concrètes et précises sur ce que ça engendre ” (premier entretien, juillet 1997)²⁰²

Avec le temps, ce souci d'expérimenter la mise en œuvre de l'apprentissage au sein d'une PME se conjuguera à un autre souci : montrer aux membres du CJD l'intérêt de la démarche (logique du renom ou de l'opinion). On trouve trace dans les propos suivants d'une légitimation de sa forte implication dans le dispositif :

“ On a poussé un peu loin le bouchon mais c'est parce qu'on livrait une expérimentation. Parce que moi je l'inscrivais dans une démarche plus générale, je voulais pousser pour pouvoir dans le cadre du CJD expliquer à l'ensemble des membres ce que pouvait représenter une telle formation, quelles méthodes on pouvait mettre en place, quels étaient les avantages, les inconvénients, les investissements pour l'entreprise (financier, de temps de formation). On voulait monter un dossier de formation pour pouvoir faire partager tout cela à un certain nombre ” (deuxième entretien, janvier 1997)

²⁰² Difficile de démêler dans ce développement ce qui relève d'une rationalisation par reconfiguration narrative du passé et d'une volonté alors clairement consciente. Toutefois, on ne peut croire que son propos ne reflète pas la réalité des logiques sous-jacentes, notamment au regard de la manière dont se met en place et s'organise l'apprentissage au cours du temps.

L'apprentissage comme reflet et support d'une philosophie de gestion des ressources humaines²⁰³

Née en 1994, Norsys s'est bâtie sur "*le regroupement de compétences et d'expériences*". L'entreprise a démarré avec trois associés avant de compter 40 personnes en 1996 et 80 personnes en 1999 (dont deux apprentis à temps plein). La stratégie développée dès le départ a consisté à "*prendre des hommes et des femmes sortis d'écoles et que l'on formerait*". A l'exception de quelques "piliers", qui désignent selon la rhétorique interne des personnes disposant d'une dizaine d'années d'expérience et présentes depuis les débuts de l'entreprise (dépositaires de la culture interne), la volonté continue d'être affirmée de ne pas recruter des gens avec de l'expérience, même courte. La moyenne d'âge traduit l'accent accordé au recrutement de jeunes : 28 ans.

Une volonté d'asseoir le développement de l'entreprise par la formation des jeunes

Cette volonté obéit à une triple logique :

- Favoriser l'apprentissage organisationnel. "*Nous concevons, cela veut dire que, inévitablement, on a la nécessité que chaque personne dans l'entreprise apprenne le métier des autres et réapprenne, sans arrêt, les technologies*"
- Se différencier auprès des jeunes sur un marché de l'informatique particulièrement tendu. Il s'agit de répondre à la problématique de pénurie de main d'œuvre en la formant directement à ses besoins en compétences. Or, "*être compétent, c'est sur un métier, des technologies, mais ce n'est pas le fond [le comportement]. Donc, pour travailler ce fond, autant prendre les jeunes qui sortent d'écoles*". Il s'agit aussi de capter et de fidéliser des jeunes en "*misant*" sur une formation de six mois dans l'entreprise. Le turn over est d'environ 7 à 8 % par an contre une moyenne du secteur de 20 %.
- Justifier d'un potentiel auprès de l'environnement (et d'une capacité d'activer ce potentiel par de l'apprentissage organisationnel et par un management adapté). "*En fait, on a la volonté de s'implanter encore plus dans la région, notamment sur quelques deux ou trois grands comptes. Il nous fallait donc du renfort car si vous voulez discuter avec un grand groupe, il faut pouvoir justifier de potentiel. Et on a*

²⁰³ Cette présentation s'appuie sur nos différentes interventions chez Norsys. Les expressions en italiques sont extraites des entretiens avec Sylvain Breuzard, les informations présentées ayant plus généralement fait l'objet d'une triangulation (aspect souligné et validé par plusieurs personnes, dont des jeunes ingénieurs diplômés)

surtout validé, insisté sur notre façon de voir les choses avec les collaborateurs, notamment sur le renforcement des principes, des valeurs [droit à l'erreur ; faire progresser l'autre pour progresser soi] ”

Les recrutements : une “ stratégie de différemment ” avec des présélections ouvrant sur des évaluations in situ de nature industrialo-domestique

Une dynamique forte existe avec plusieurs écoles (MIAGE notamment) qui se traduit par l'accueil de stagiaires et la réception de nombreux CV (Bac plus deux et plus quatre). Lorsqu'un besoin de recrutement se pose, la présélection consiste à choisir un CV parmi ceux reçus sur la période récente (*“ en général le dernier de la pile, c'est-à-dire le plus ancien ”* ; à diplôme égal, le seul critère rédhibitoire est le fait de disposer d'une expérience). Le candidat (principe d'un seul CV à la fois) est reçu à l'occasion d'un entretien au cours duquel est surtout présentée l'entreprise (*“ ce qu'on peut y faire, pourquoi, quelles valeurs, les hommes dans l'entreprise ”*). L'idée n'est *“ pas du tout de juger la personne ”* mais de lui souligner qu'il n'y aura pas de jugement opéré directement par le recruteur (en l'occurrence Sylvain Breuzard), que c'est au contraire à lui de juger. Le candidat dispose de la journée pour discuter, échanger avec les personnes en place, et notamment des piliers et des anciens de promotion. S'il *“ prend la responsabilité ”* d'accepter la proposition, un bilan est opéré au bout de six mois : *“ on va se juger si on s'apprécie ou non [principe domestique], et pendant ces six mois, ce qui va être jugé par moi et par lui, c'est en quoi il aura progressé sur les deux axes : technique, le métier et comportemental, l'humain [la compétence du professionnel considérée au delà de seuls aspects techniques : principes industrialo-marchand]. Ce qui m'intéresse, ce n'est pas qu'il soit un petit génie mais c'est l'existence d'une évolution et comment s'est faite cette progression ”*.

Cette manière de procéder est reconnue comme étant une source de déstabilisation. Participant à une stratégie de différemment (*“ on aime bien ne pas être comme les autres ”*), elle est présentée comme un processus provoquant chez le candidat à un emploi permanent *“ un niveau supplémentaire de réflexion par rapport à sa motivation personnelle ”*. Ce processus s'inscrit également dans une logique de responsabilisation de l'ensemble des personnels pour qu'il soit *“ plus à l'écoute des gens dans l'entreprise car, comme on n'a pas jugé les personnes, il va falloir un peu qu'on le fasse. On est plus attentif ”*.

Plus généralement, les principes mis en avant pour conduire et coordonner les actions relèvent d'une cité domestique : *“ le droit à l'erreur ”*, *“ l'écoute ”*, *“ progresser tous ensemble ”*, *“ le principe que tout le monde peut progresser en même temps si chacun donne ”* (actions organisées et harmonieuses pour soi comme pour les autres).

2.3. L'appariement en action :

L'appariement obéit, dans son déroulement, à un souci de “*faciliter le décollage de la personne*”. **C'est l'élève qui se trouve qualifié dans ce schéma et non le professionnel.** Il en résulte que l'apprenti-élève doit échapper à tout impératif marchand incompatible avec des principes civiques (le respect de la personne et de ses rythmes d'assimilation).

“ Au niveau des compétences, mon point de vue, il est relativement intransigeant : un élève, et je prends le mot “ élève ” plutôt qu'un apprenti, n'est pas là pour être immédiatement opérationnel sur quelque chose, il est là pour se former, il se forme à l'école, il se forme à l'entreprise. En aucun cas il est question qu'au bout de trois mois elle doive assumer des tâches par rapport à un rôle défini. la dynamique que je préfère mettre en place est de fixer des objectifs pour apprendre un métier, pourquoi pas mais à la limite apprendre un métier, cela doit plutôt être une conclusion des deux ans de formation ”.

A la différence du régime marchand dans lequel c'est à l'apprenti de s'adapter à son environnement de travail, **c'est ici à l'entreprise en tant que structure d'accueil qu'il revient de rechercher les stratégies, les procédures, les dispositifs les mieux adaptés aux circonstances et aux caractéristiques de la population accueillie.** A cet égard, l'entreprise se doit d'ajuster s'il le faut le “*contenant*” (c'est-à-dire la structure et la culture organisationnelle) au projet du “*contenu*” (c'est-à-dire les nouvelles générations aspirant à entrer dans l'entreprise). Par exemple, les missions confiées à Céline ne procèdent pas d'une logique organisationnelle partant d'une identification des besoins de l'entreprise. Elles relèvent en amont d'un repérage du programme de formation et c'est en fonction de celui-ci que se construit le parcours de l'apprentie en interne. Il s'agit d'un parcours “*ouvert*” dans le sens où les missions confiées émergent chemin faisant compte tenu de l'aspect expérimental que revêt l'apprentissage. Ce parcours est appelé davantage à se structurer pour les futurs apprentis avec l'introduction de ressources industrielles (poursuite d'une logique métier en situant l'apprenti dans un “*dispositif technique*”).

“ On essaie de travailler par rapport à la formation en école. On travaille par rapport à un certain nombre de thèmes, de mener un apprentissage dans l'entreprise pour qu'il y ait une cohérence entre l'école et l'entreprise. Seulement, si on cherche à faire ça, il est clair que l'on ne peut pas avoir un métier avec des missions bien définies. C'est pas possible parce qu'en étant moins de 50 % de son temps en entreprise, on ne

peut pas. Si on dit, et bien voilà tu es responsable de dossiers clients, c'est un temps pendant lequel on ne pourra plus mener ce processus de formation complémentaire ”

“ Donc, c'est ce qu'on a essayé de faire. Et puis peu à peu se dégagent des missions dans le temps. Et alors ces missions, à mon sens, il y a deux axes que l'on peut prévoir. Il y a l'axe où l'on se dit comme avec Céline, on va construire cela d'une manière complètement ouverte, c'est un axe que nous on a pu mettre en place car on a pas mal de besoins dans l'entreprise mais j'imagine que l'on ne peut pas toujours se permettre ça. Et un axe que l'on va mener avec d'autres personnes à partir d'octobre où là on va avoir un objectif clairement précis avec des missions dans l'entreprise avec quelque part un métier, c'est-à-dire que l'ouverture est moins forte. Il y a une cible. Et ça c'est peut-être un axe plus classique. Mais là encore en aucun cas on va dire “. En décembre il faut que tu saches faire ça, ça ou ça. On va voir. chacun son rythme d'assimilation. C'est important ” (premier entretien, juillet 1997)

Bien que constituant une expérimentation, la mise en place de l'apprentissage au sein de l'entreprise ne cède pas uniquement à des principes “ inspirés ”. Elle est en effet encadrée par une méthodologie d'action affinée là encore au fur et à mesure. L'agencement du parcours de l'apprenti, tel qu'il est à la fois présenté par Sylvain Breuzard et par Céline, s'ordonne selon une méthodologie structurée en quatre points :

- un repérage des formations de base que l'entreprise est susceptible d'offrir. Ce repérage est mis en perspective avec le contenu de la charte d'enseignement de l'institut de formation. L'idée est de pouvoir positionner l'apprentie sur des missions où elle fera l'acquisition de savoirs d'action en cohérence avec la formation universitaire. Les opérations de traduction entre le maître d'apprentissage et le responsable apprentissage MSG revêtent dans ce cadre un aspect déterminant.

“ J'ai pas mal discuté avec le responsable de formation, sur ce qu'il avait dans les différentes matières, les charges d'enseignement pour chaque matière... Certains titres étaient pas mal hermétiques... En fonction de cela et de l'évolution que voulait en fait Céline, on a mis en place sur certaines matières des choses en entreprise ” (maître d'apprentissage, premier entretien, juillet 1997)

- un étalonnage dans le temps du processus de formation. C'est le principe de “ *progressivité des responsabilités* ” qui commande compte tenu de la manière dont souhaite évoluer (et évolue effectivement) Céline. Un double horizon de travail est défini : l'un porte sur des périodes de trois mois

découpées en trois sessions (définition des missions sur lesquelles sera positionnée Céline sur la période) ; l'autre vise à définir les orientations pour les mois à venir (définition des aspects à aborder).

“ On a établi à mon arrivée un plan d'action à quatre semaines pendant trois sessions. On a posé les différentes missions, les choses à faire, les objectifs que l'on se donnait... On a défini des choses à faire au début dans l'optique de mieux projeter quelque chose par la suite... On a aussi établi un plan d'action pour les mois à venir en fonction de l'évolution que je voulais ” (Céline, premier entretien, janvier 1997)

- une mise en œuvre concrète dans une volonté de cohérence par rapport à la formation universitaire.

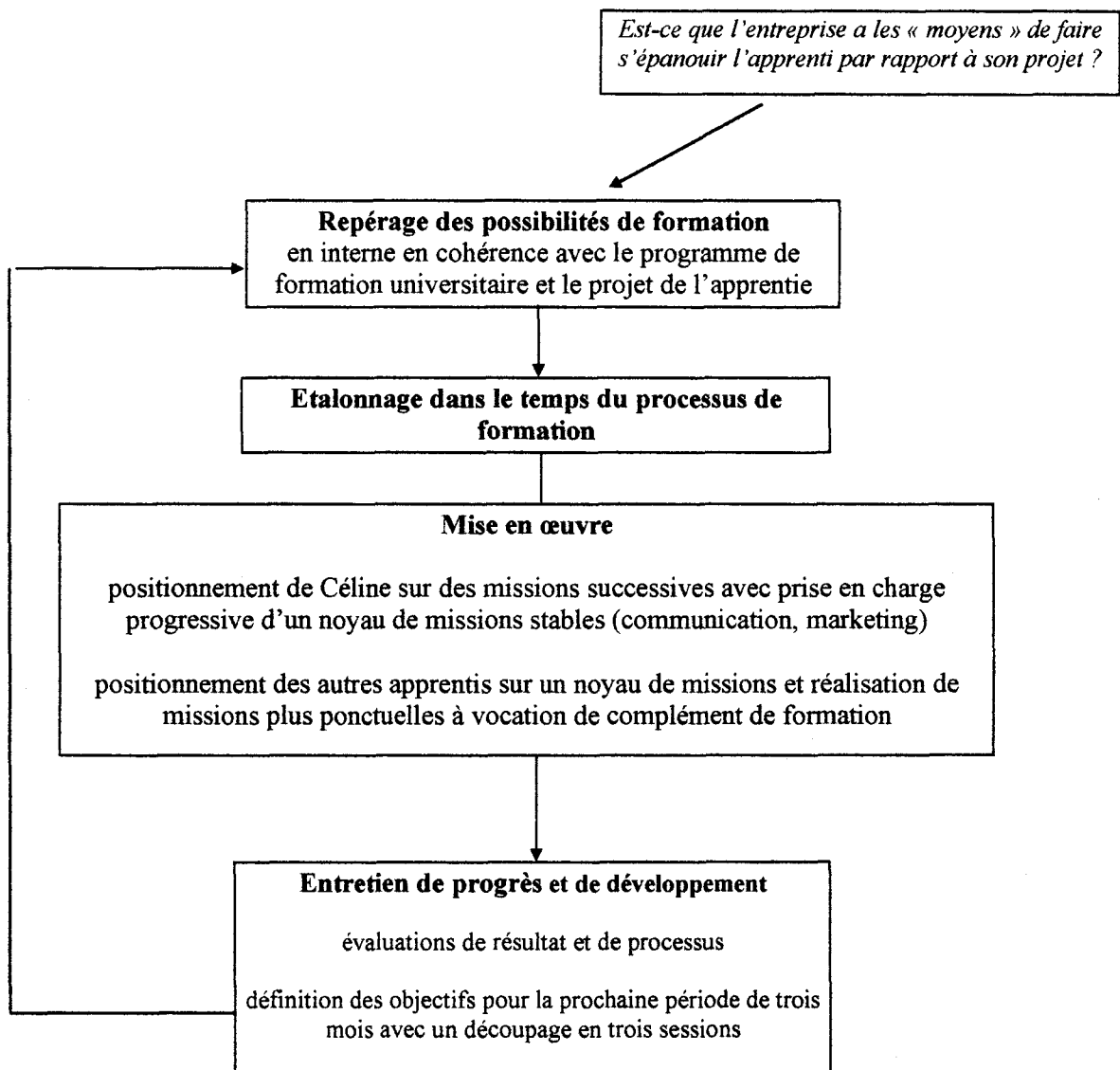
“ En fonction de l'avancée de certains cours, on exploite les possibilités d'application concrète. Marketing, informatique, comptabilité, gestion de projet, on a fait des choses, en gestion des ressources humaines, dans la communication commerciale et en organisation, idem... C'est plus difficile avec les matières très “ intellectuelles ” comme les mathématiques... des choses comme cela, c'est difficile d'appliquer. On essaie de structurer les choses pour avoir de la cohérence ” (maître d'apprentissage, dernier entretien, juillet 1998)

- des entretiens de pilotage réguliers et un entretien bilan à l'issue de chaque période de trois mois. Ce dernier entretien s'apparente à un entretien de progrès et de développement. Il vise à faire un bilan de la période écoulée et à établir les actions à mettre en œuvre pour la prochaine (compte tenu de la définition des objectifs à poursuivre sur la période).

“ Pendant le processus de formation et en plus à la fin de chaque séquence, on fait un bilan. C'est ce qu'on a appelé le livret d'apprentissage. C'est-à-dire que grosso modo, à chaque séquence de trois mois : objectif de la séquence effectuée en entreprise, activités effectuées pendant la séquence en entreprise, c'est-à-dire que par rapport à ce processus de formation, on a toujours essayé d'être concret, opérationnel, l'analyse qu'en faisait Céline de ce travail et mon analyse à moi. Et on définissait les objectifs de la séquence suivante, cela permettait de faire un bilan et de se mettre en phase sur le ressenti que l'on avait du processus d'apprentissage ou de formation. Et c'est en fonction de cela, et il rentre dans cela les critères de capacités d'assimilation bien évidemment et des critères de motivation de Céline. Et cela on a essayé de le partager, et en fonction de tous ces critères là, peu à peu, on a défini des missions. Et c'était des missions, pas un métier. C'était des

missions. En se disant dans le temps, on va créer un métier propre ou pas .. parce que je le répète, il y avait de nombreuses choses à faire dans l'entreprise. Voilà le processus de mise en place de Céline. Toujours en se disant : "mettre en place quelque chose dans l'entreprise pour enrichir le processus de formation " "
 (maître d'apprentissage, dernier entretien, juillet 1998)

Le schéma ci-après résume la manière dont est organisé l'apprentissage sur la période observée (deux ans). Nous intégrons également la méthodologie adoptée pour les deux apprentis de l'IUT Techniques de Commercialisation de Roubaix accueillis également par Norsys. Ce schéma fait figurer les " théories professées " des acteurs, c'est-à-dire la manière dont ils parlent de leur action, lesquelles peuvent être en décalage avec les " théories en action " (Schön).



L'appariement, tel qu'il est ici construit, déborde la cadre de la relation entre Céline et son maître d'apprentissage. Il intègre également l'institut de formation dans la mesure où entreprise et CFA sont considérés comme co-auteur de la formation. Sylvain Breuzard met en avant les compétences distinctives qu'est susceptible d'apporter l'entreprise dans un esprit de complémentarité avec MSG. La préoccupation consiste ici à éviter les redondances, à jouer sur des compositions qualitatives fécondes pour l'apprenti. Au delà de la rencontre périodique avec le tuteur universitaire (" *précieuse pour concevoir les missions de Céline en cohérence avec la formation* "), de nombreux échanges marquent dans cette perspective le déroulement du contrat d'apprentissage. L'institut de formation s'appuie sur Norsys pour opérer des changements ou des " retouches " au dispositif de formation (exemple des discussions autour du passage des rythmes de l'alternance à 3 jours au lieu de deux en deuxième année), et à l'inverse Norsys fait des propositions pour améliorer le dispositif²⁰⁴.

" J'ai essayé d'avoir un certain nombre de contacts, un nombre d'occasions significatives pour qu'on puisse apprendre à se connaître et surtout pouvoir ressentir les objectifs de formation, les contraintes de la formation, les méthodes pour pouvoir : 1. m'adapter à cela et 2. dialoguer sur des évolutions pour qu'on soit plus efficace. Et directement j'ai cherché à vivre cette expérience. La résultante de cela, c'est que l'on a en face de nous des gens disponibles, ouverts d'esprit et constructifs. La preuve, c'est que modifier un cycle d'alternance, c'est pas une chose facile : il faut réétalonner tous les cours, voir tous les profs " (maître d'apprentissage, 07/97)

Nous allons à présent suivre Céline Decq au cours de son itinéraire et mettre ainsi en perspective la manière dont elle a vécu son parcours d'apprenti.

D'un temps d'adaptation difficile à la nécessité d'apprendre à se positionner

Le premier entretien avec Céline Decq intervient en janvier 1997, soit un peu plus de trois mois après son entrée chez Norsys. Elle entame à cette date une mission au service comptabilité (prise en charge de la facturation) après avoir successivement

²⁰⁴ Cette démarche de partenariat sera encore plus forte avec l'IUT TC de Roubaix à la suite de l'accueil d'apprentis de cette formation. Sylvain Breuzard est notamment membre du comité de pilotage de la formation. Par ailleurs, comme le souligne le responsable apprentissage de MSG : " *la situation avec Sylvain Breuzard est je crois ce que l'on peut espérer de mieux pour un responsable de formation. C'est un partenaire au sens fort... On se connaît bien, et on est d'accord sur la manière de construire les choses* "

effectué une série de visites en clientèle, enrichi son appréhension de l'environnement interne et externe de l'entreprise (élaboration de fiches sur les projets de l'entreprise à visée de communication externe, visites sur site) et participé à l'élaboration d'un mailing (de la conception d'une plaquette à la prise de contact en passant par la réactualisation du fichier client). Elle s'est parallèlement familiarisée avec le matériel et les logiciels informatiques de la société, familiarisation sur laquelle elle a d'autant plus porté ses efforts qu'elle se trouve confrontée à un paradoxe : elle travaille dans une entreprise de haute technologie mais ses compétences en informatique sont très minces.

Pourtant, cette diversité ne saurait masquer les difficultés que Céline a rencontrées à l'occasion de ses débuts dans l'entreprise. **Encore largement indéterminée professionnellement, percevant mal ses capacités d'agir dans un environnement organisationnel dans lequel elle peinait à saisir le rôle qu'elle devait et pouvait y tenir, elle a d'abord éprouvé des difficultés à trouver sa place et à donner du sens à ce qu'elle vivait .**

“ Le premier mois n'a pas été très facile. J'avais en fait une connaissance très lointaine de l'entreprise... Euh, j'ai fait plusieurs jobs d'été, mais c'était en général à des postes d'exécution... Il n'y avait pas la dimension d'organisation qu'il y a ici avec une autonomie dans le travail et une prise d'initiatives à avoir. Il faut voir que je sortais d'un Deug sciences éco et que, contrairement à la plupart des autres apprentis, je n'avais jamais abordé des choses qui puissent me permettre de me positionner dans l'entreprise, de trouver ma place en fait... en tout cas de trouver une place en attendant d'évoluer... une place où je puisse me sentir utile dans un premier temps. Il y a cette difficulté dans l'apprentissage quand on n'a pas une base opérationnelle sur laquelle s'appuyer dans l'entreprise. On se sent un peu paumé... ”

Son propos, fréquemment rythmé par des expressions telles que “ *je ne savais pas trop* ”, “ *je n'osais pas trop* ”, traduit une ambiguïté de rôle au sens de Katz et Kahn. Cette ambiguïté de rôle semble consécutive du flou dans lequel elle se déplace compte tenu d'attentes mal explicitées (ce qu'elle analysera au cours du second entretien comme une “ *rançon de l'autonomie* ” dont elle a bénéficié pour gérer son évolution) et d'un faible sentiment de son efficacité personnelle (self efficacy). Ce qu'elle éprouve est la résonance interne des difficultés de positionnement :

“ Je ne savais pas trop par où commencer... je ne savais pas trop où j'étais... je savais pas trop quoi faire... je n'osais pas trop demander... à vrai dire, je ne savais pas trop vers qui me tourner... On n'ose pas proposer, on n'ose pas faire les choses quand on n'y connaît rien... J'avais du mal presque à vivre l'entreprise ”

“ Il y a le problème de l’alternance. Les premières semaines, on se dit : comment je suis perçue ? comment je suis vue ? Les gens me voyaient deux jours par semaine. Il y a aussi le problème de se dire “ je suis pas vraiment opérationnelle, on a un petit complexe d’infériorité ”. On se dit aussi : “ moi, je suis là pour me former et non... euh, faire comme si il n’y avait que le boulot ”. Il y a une période où l’on se pose des questions. C’est pendant le premier trimestre... ”

Ses premières missions, telles qu’elles avaient été initialement prévues avec son maître d’apprentissage, renforcent ses difficultés : elle s’initie aux outils informatiques de l’entreprise mais sans but précis ; elle effectue des visites en clientèle mais ne comprend rien au jargon technique utilisé au cours des négociations commerciales (*“ trop difficile familiarisation avec tous ces réseaux ”*). Cette phase initiale d’égarement semble prendre fin avec la prise en charge récente de *“ responsabilités ”* clairement identifiées. Cette prise en charge, qu’elle a sollicité, prend sens pour elle : c’est aller de l’avant pour façonner sa place, c’est être capable de faire concrètement et d’aller au delà de ce qu’elle pensait être capable de faire initialement. C’est aussi mieux se situer par rapport à soi, mieux se situer par rapport à l’environnement qui l’entoure avec un degré de perception accru de celui-ci. Ce changement, comme elle l’explique dans le propos suivant, a été initié indirectement par le centre de formation, ce qui montre que celui-ci ne tient pas seulement un rôle de transmission d’un savoirs déclaratifs (connaissances, savoirs techniques et méthodologiques) ou de support à un travail réflexif sur sa propre expérience. Il invite en effet directement à l’action.

“ Il faut apprendre à se situer ... C’est en prenant des responsabilités que cela me permet de changer d’attitudes. Je vient de m’impliquer dans l’élaboration d’un mailing et depuis le début de l’année cela va mieux... L’idée est venue d’un dossier à faire en marketing à MSG... Le prof nous a demandé d’analyser la politique marketing de l’entreprise où on travaille. Ca a suscité pas mal de discussion avec mon maître d’apprentissage et j’ai eu envie de me lancer sur un mailing... J’ai aussi envie de me lancer plus tard sur un questionnaire. Ca correspond vraiment à un besoin important de la boîte. Je sens vraiment qu’ils ont besoin de se décharger, qu’ils ont besoin de déléguer certaines actions en marketing... qu’ils ont aussi besoin qu’on fasse plus de choses dans cette direction là... et j’essaie maintenant de monter au créneau, de prendre des initiatives, à commencer par ce mailing... ”

“ Ca va mieux depuis que j’ai des responsabilités... Avoir des responsabilités, c’est être autonome, être opérationnel, avoir l’impression d’avancer ”

“ Ici, je suis au cœur de l'entreprise, je vois de près les décisions qui sont prises, la prise de risques que cela induit, la difficulté de prendre en compte tout à la fois les dimensions techniques, commerciales, humaines et financières. Ici, on touche en direct à toutes ces dimensions... Je touche du doigt la difficulté de concevoir des plans d'action, à commencer par la propre gestion de mon évolution ”

Elargissement du champ des missions et ancrage de carrière

Lorsque nous la retrouvons six mois plus tard, Céline Decq affiche une plus grande sérénité. Conformément à sa volonté précédente de prendre davantage d'initiatives, elle couvre un champ élargi de responsabilités. Il s'agit d'une évolution professionnelle qui s'opère en douceur, en fonction des besoins qu'elle et son tuteur repèrent dans une structure en fort développement, de ses envies et des enseignements en MSG : l'activité de facturation à laquelle elle s'est initiée en début d'année s'est transformée en activité permanente ; elle n'a pas persisté dans des activités de commercialisation de services informatiques, les jugeant trop techniques ; elle s'est investie dans des activités marketing (mailing auprès des prospects, refonte du fichier client, questionnaire de satisfaction, ...) qu'elle assume avec une autre personne dans l'entreprise ; elle a enfin pris en charge la communication interne et externe et envisage de lancer un journal interne (pour faire face au manque d'informations des personnels résultant de leur éclatement en régie sur différents sites en Belgique et sur tout le territoire français). Son activité se divise ainsi en trois pôles : comptabilité, communication et marketing.

Elle reçoit pour ce faire une aide importante de son entourage, en premier lieu son tuteur :

“ C'est une entreprise où je peux demander un coup de main à tout le monde ”

“ Mon tuteur réfléchit constamment à mon parcours. Il me consacre énormément de temps. Je suis assez étonnée car si je compare aux autres étudiants de la promotion, c'est quand même assez rare. Il s'implique par rapport à son rôle de tuteur, il me fait réagir sur ma progression, me fait rencontrer pas mal de gens. Pour moi, c'est l'essentiel... Je n'hésite pas à lui dire si je rencontre un problème ”

“ On fait le point au cours des présentations de dossiers. Il me corrige, vérifie si je rectifie mes erreurs. On parle de mon travail, mais plus généralement de mon attitude. Je me sers de lui comme un miroir. J'éprouve mes arguments. Et il m'aide d'autant

mieux qu'il est également mon responsable hiérarchique. Il renforce ainsi ma crédibilité vis-à-vis de l'équipe"

" On ne m'impose rien. J'ai la possibilité d'évoluer en fonction de ce que je veux, de mes attentes et de la formation à MSG. J'apprécie énormément la méthode mise en place, le fait que tout le monde joue le jeu. Du coup, J'hésite pas à poser des questions. Ca permet de mieux évoluer dans l'entreprise. Il n'y a pas de blocage "

L'exercice de ces trois pôles de responsabilités constitue une source d'apprentissage, autant dans le développement de compétences que sur soi dans l'action :

" J'ai appris le travail en équipe, j'étais pas sûre d'être capable de le faire avant d'entrer dans une entreprise... J'ai été amenée à prendre des initiatives, à développer un sens créatif. Là aussi, je ne crois pas que j'en étais capable avant. Mon maître d'apprentissage m'a forcé à réfléchir sur moi-même, sur mes attentes... Je ne savais pas du tout ce que je savais faire, ce que je voulais faire. J'ai compris que c'était pas du tout dans le domaine commercial que j'allais m'épanouir. En me proposant d'autres missions, par exemple en concevant des plaquettes de communication pour l'entreprise, en mettant en place des journées de conférences pour le compte du CJD, je me suis aperçue que j'étais plus épanouie dans la communication d'entreprise. Aujourd'hui, la facturation, la comptabilité, je m'en occupe aussi tout le temps. J'ai voulu continuer... Il y a une possibilité d'évolution dans la gestion financière de l'entreprise. On discute des chiffres, des ressources... je m'implique tout le temps, j'ai appris énormément " (deuxième entretien, juillet 1997)

Au fur et à mesure que Céline chemine dans son parcours d'apprenti, elle apprend à mieux se connaître et développe un " concept de soi " professionnel au sens de Schein (1978). Ce concept de soi présente trois dimensions qui forment un " ancrage de carrière " : les talents et compétences auto-perçus, les motivations et besoins auto-perçus, les attitudes et valeurs auto-perçues. Ces trois composantes interagissent et sont indissociables dans le concept d'ancre : les individus préfèrent les activités pour lesquelles ils se sentent doués et réciproquement, ils s'améliorent dans les domaines qu'ils apprécient particulièrement. C'est toute la subjectivité de l'individu qui caractérise l'ancrage de carrière. Céline apprend ici à connaître concrètement et plus précisément ce pour quoi elle s'avère douée, et quels sont ses besoins et ses valeurs. Elle souligne le rôle de son tuteur dans ce processus (Il " m'a forcé à réfléchir sur moi-même, sur mes attentes"). Elle met également en avant l'imbrication entre son travail et ses études à MSG.

“ Je me sens progresser énormément. Aussi bien à MSG que chez Norsys... Les deux sont complémentaires... Le fait que je fasse MSG me met en confiance, me donne envie de prendre des initiatives alors que j'aurai pensé auparavant que je n'étais pas à la hauteur. Ce que je fais en entreprise me donne envie en retour d'apprendre davantage en MSG, cela aiguise ma curiosité. C'est mon maître d'apprentissage qui m'incite aussi à poser un autre regard sur ma formation, à me dire que c'est important, que j'ai là de bon outil pour progresser, pour m'épanouir ”²⁰⁵.

Elle déclare s'être réappropriée personnellement le désir et le plaisir d'apprentissages nouveaux :

“ Je suis aujourd'hui assez étonné par le manque de motivation de certains de mes collègues à MSG. Il faut dire, et c'était pareil pour moi en sciences éco... j'étais pas vraiment impliquée, j'étais relativement désintéressée même si cela dit les résultats suivaient quand même. Cela change maintenant. Je trouve que je suis plus curieuse, j'ai envie de découvrir, de mieux comprendre... ”

Une logique de valorisation en entreprise

Six mois plus tard, les pôles d'activités investis précédemment par Céline constituent toujours l'essentiel de son travail. Ses missions ont toutefois évolué sensiblement. Tel est le cas par exemple en communication où elle a mis en œuvre son projet de journal interne en le défendant préalablement auprès de Sylvain Breuzard et de ses deux associés. Elle s'est également “ essayée ” à l'animation de réunion, en gérant le projet de restructuration de l'espace de travail (compte tenu de la croissance de l'entreprise). Elle acquiert davantage d'autonomie et de responsabilité. Elle met au premier plan le fait qu'elle a encore beaucoup progressé au cours de la période :

“ Au début, on arrive, on débarque un peu... en plus les missions ne sont pas clairement définies. Maintenant, j'ai fait mes preuves. Il y a eu des résultats, je suis reconnue dans l'entreprise... mais je sens surtout que j'ai énormément progressé, que j'ai mûri. Quand on s'occupe de communication ou quand on met en place une action de réaménagement des bureaux, on est obligé de réfléchir à ce qu'on fait... les

²⁰⁵ Le tuteur entreprise dit d'ailleurs à ce sujet qu'il se positionne en coach : “ *son action, j'essaie toujours de la recentrer pour faire en sorte que Céline s'épanouisse de manière optimale. Dès que je ressens le besoin qu'il faut avancer, je me rends disponible. Je la mets en état de questionnement par rapport à son évolution... En cohérence, le plus en cohérence possible avec MSG. Qui dit cohérence dit partage d'informations entre les deux parties pour bien se comprendre ”* (deuxième entretien, décembre 1997)

intérêts et les enjeux dans tout cela... On ne bouscule pas les bureaux comme on change de costume. Il y a une méthodologie à suivre, il y a un style d'animation à trouver... On se rend compte qu'il faut démontrer les choses pour convaincre les gens. Pour le journal interne, il y a la question de se dire comment vont réagir les salariés face à une plus grande transparence avec une info libre... Il y a des objectifs que l'on se fixe derrière mais toute chose a également son revers... ”

Elle se dit de plus en plus absorbée, voire aspirée, par son travail en entreprise : le rythme de l'alternance est passé à trois jours par semaine en entreprise ; ses responsabilités sont grandissantes ; elle se sent aujourd'hui dans une logique de valorisation²⁰⁶ dans l'entreprise (et ne veut donc pas décevoir les personnes qui lui témoignent leur confiance) avec des perspectives de recrutement à l'issue du contrat qui sont clairement énoncées. Aussi cherche-t-elle à renforcer sa position

“ J'ai de plus en plus de mal à faire la part des choses. J'ai de plus en plus de mal à trouver mon rythme... Lorsque je suis en entreprise trois jours par semaine, j'oublie complètement MSG... en fait, je ne suis à MSG que le lundi et mardi, et encore il m'arrive souvent de retourner en entreprise le soir. J'ai du mal à domestiquer les rythmes de l'alternance et à bosser pour la formation ”

Le centre de formation est investi dans cette perspective comme un espace “ où l'on peut souffler et se ressourcer ”.

“ Quand je rentre chez Norsys, j'ai toujours une légère appréhension. Je sais que je vais devoir être dynamique, que je dois être opérationnelle. C'est pas pareil en MSG où je n'ai plus cette tension. Au contraire, je trouve que c'est bien pour souffler ”

Il n'y a guère de surprise dans le dernier entretien. La confirmation de recrutement étant intervenue quelques mois avant, Céline semble inscrire son parcours d'apprenti dans la continuité de la période précédente. Elle concentre l'essentiel de ses activités sur des actions de communication (notamment la remise à jour du site internet de Norsys), anime le projet de déménagement de l'entreprise et prend en charge de nombreuses actions marketing. Son recrutement intervient effectivement en septembre 1998.

La confirmation de recrutement obéit à la logique suivante : Sylvain Breuzard appuie son jugement sur le fait que Céline est “ reconnue au sein de l'entreprise

²⁰⁶ Au sens de Montchartre. Cette logique de valorisation est confirmée par son tuteur qui nous souligne dès décembre son intention d'embaucher Céline.

pour les fonctions qu'elle exerce” (logique de l'opinion) et parce qu'elle a su faire reconnaître ses compétences. A ses yeux, elle a surtout témoigné de grandes capacités de progression. Il fait part également des liens de confiance qui se sont noués au cours du temps. Il réaffirme à ce propos l'intérêt de l'apprentissage lorsqu'existe une visée confirmatoire :

“ Le fait de ne pas juger tout de suite, en dehors de convictions fortes, a comme conséquence de s'obliger à le faire après. Pendant le temps de l'apprentissage, le temps d'écoute est très, très fort : cela oblige à des mises au point, des diagnostics, etc... Et ça c'est très riche pour les deux parties : l'une car elle évalue et l'autre car elle apprend. ”

L'importance de l'investissement en temps et en énergie qu'il a consacré à la formation de Céline ne peut toutefois que questionner le caractère équilibré de ce jugement sans doute marqué par un biais de projection.

Dans le long développement suivant figure le bilan qu'il dresse de la formation en apprentissage de Céline. Son propos se veut aussi tourner vers l'avenir dans la mesure où il compte encore deux apprentis respectivement en première et deuxième année de l'IUT TC de Roubaix :

“ Cela me permet de former quelqu'un sur mesure si on met une embauche derrière donc ça c'est un bon retour, on a quelqu'un d'hyperopérationnel immédiatement. Mais OK. Mais encore faut-il embaucher derrière. Mais je crois que le retour il est bien plus riche ailleurs. C'est que le temps que l'on consacre, l'énergie que l'on peut consacrer à accompagner l'apprenti permet de progresser énormément soi même. Et si on arrive à avoir cette dimension là, non pas à un niveau individuel mais au niveau de l'entreprise, je pense qu'on peut travailler la culture qu'on a envie d'avoir qui est celle de donner aux autres. C'est un excellent moyen. Pour cela, il faut devenir pédagogue ou progresser en matière de pédagogie. Il faut faire du transfert de compétences, être tolérant, admettre les erreurs... Et je trouve que cela est une excellente école. Et pour moi, c'est un retour sur investissement qui est bien plus riche. C'est pour cela que l'on continue... Bon, l'expérience qu'on a faite avec Céline, je m'y suis impliqué totalement. Le but maintenant c'est que ce soit les autres. Il faut toujours montrer l'exemple. Bon, dans les entreprises on veut (on va utiliser un mot un peu dur) “ faire du social ” : aller on va prendre des stagiaires, aller toi tu t'occupes de celui là ... Moi, je dis non! C'est à nous de montrer l'exemple, à nous de voir les contours de ce genre d'approche et après on peut dire aux autres “ c'est à vous ”. C'est pour ça que depuis deux ans on en fait de plus en plus, pour que ce soit de plus en plus ancrer dans la culture de l'entreprise. Si on progresse tous en

pédagogie, on sera tous meilleurs chez ses clients. On passe du temps à expliquer des choses qui sont complexes. Présenter des choses complexes, c'est tout un savoir faire finalement. "

L'apprentissage s'inscrit aujourd'hui comme une modalité à part entière du fonctionnement de l'organisation. Le choix des tuteurs est en particulier choisi chaque année avec soin dans l'objectif de mettre en mise en questionnement du tuteur par rapport à sa propre évolution et à ses pratiques. On retrouve ici l'une des tendances fortes constatées au cours de nos observations de terrain dans différentes entreprises : l'utilisation du tutorat comme outil pour initier un collaborateur au management ou pour favoriser un processus de développement de ce tuteur (parallèlement à celui du jeune).

CONCLUSION GENERALE

I

Synthèse de la recherche

Notre démarche a consisté, dans un premier temps, à montrer que le recrutement n'est pas réductible à un schéma rationnel d'adéquation a priori entre les caractéristiques d'un candidat et celles d'un poste à pourvoir. Le développement de nouveaux modes d'accès organisationnels supporte en effet la mise en place de logiques d'appariements sélectifs dans le sens d'une mise sous contrôle accrue de la décision d'ouvrir l'accès d'un candidat au marché interne des entreprises. Il en est tout particulièrement ainsi pour le public des ressources humaines juvéniles. Nombreuses sont aujourd'hui les passerelles qui conduisent les jeunes des études vers une stabilisation professionnelle. Massivement utilisées par les entreprises, les unes dans des formes de sécurisation de recrutement, les autres dans une recherche accrue de flexibilité, autant quantitative que qualitative, elles assurent le passage des potentiels-diplômés à des compétences professionnelles. C'est la réalité de ce phénomène émergent que nous avons qualifiée d'insertion organisationnelle pour ensuite l'explorer au travers de l'observation d'un dispositif spécifique : l'apprentissage pour les futurs cadres.

Issu d'une longue histoire, véhiculant une symbolique renvoyant au compagnonnage, l'apprentissage présente des traits singuliers que l'on ne saurait confondre avec d'autres modes d'insertion organisationnelle. Nous avons cherché à les saisir à partir d'une approche descriptive et explicative. L'apprentissage a pour support un contrat de travail ; il se fonde sur un principe d'alternance, et combine à ce titre, un temps de formation en centre et l'exercice d'une activité professionnelle ; il se présente comme un réseau de partenaires à plusieurs niveaux (politique et institutionnel, organisationnel, opérationnel) dans lequel l'accent est mis sur un principe de co-responsabilité en matière de formation ; il débouche sur l'obtention de

diplômes relevant de la formation initiale et donc à reconnaissance identique que ceux préparés par la voie classique. Ainsi défini par ces caractéristiques, l'apprentissage connaît aujourd'hui un regain d'intérêt trouvant écho dans un contexte porteur. Il déborde actuellement ses frontières traditionnelles pour investir de nouveaux territoires, et notamment celui de l'enseignement supérieur. Nous avons montré que les transformations (publics accueillis, secteurs couverts, entreprises utilisatrices, fonctions et images sociales) qui caractérisent l'apprentissage sur la période récente dessinent les traits d'un modèle en renouvellement, entre une modernité qui s'affirme et une tradition qui résiste.

Réalité il est vrai encore marginale, l'apprentissage appliqué aux futurs cadres connaît un développement progressif dont la portée a été examinée. Nous avons surtout cherché à comprendre les enjeux dont est porteuse son extension progressive aux formations d'ingénieurs et de cadres en gestion, lesquelles concentrent les effectifs les plus importants d'apprentis de niveaux I et II de formation. Le constat a prévalu d'une recherche de nouvelles zones de régulation entre l'école et l'entreprise enclenchant une recomposition du rôle de chacun en matière de formation des jeunes. Le constat a également prévalu d'exigences croissantes quant à la définition de nouvelles professionnalités du cadre. Ce mouvement, à référer à l'émergence du « paradigme de la compétence », plaide en faveur de l'expérimentation de nouveaux systèmes de formation en rupture avec des modèles de formation plus classiques (soumis à critiques). Le propos s'est surtout attaché à souligner l'affirmation d'un lien entre, d'une part, l'engagement de l'action et la production de savoirs, d'autre part la formation et la production de professionnalité.

Nous avons situé l'intérêt des dispositifs de formation en alternance dans cette perspective. L'accent a été mis sur les processus d'apprentissage organisationnel qui les démarquent de la voie classique de formation (et qui servent de base à un processus de construction des compétences par des jeux d'ajustements et de négociations) : ces processus sont d'abord reliés à l'action, ce qui les rend plus efficaces selon les théories socio-cognitives de l'apprentissage (car ils enrichissent par exemple les référentiels cognitifs en liaison avec le développement de compétences relationnelles et insèrent les jeunes dans une communauté de pratiques) ; ils produisent ensuite de la socialisation ; ils favorisent enfin l'acquisition de savoirs tacites et interviennent sur des aspects latents ou complexes du processus de formation, donc dans ce qu'il est rarement possible d'intégrer à l'apprentissage « technique », le seul habituellement rationalisé.

Nous avons distingué trois modalités d'apprentissage, non exclusives l'une de l'autre, comme participant au processus de construction des compétences des

apprentis engagés dans l'exercice d'une activité : l'apprentissage par l'action, l'apprentissage par la réflexion et l'apprentissage par et dans l'interaction. A partir de champs théoriques pluridisciplinaires, nous avons ainsi construit un modèle d'analyse du processus de construction des compétences à l'œuvre au cours de l'insertion organisationnelle que nous avons mis en perspective avec des définitions de la compétence comme « savoirs en usage » et « savoir-agir contextualisé ».

Ce processus de construction des compétences se double d'un processus d'évaluation des compétences in situ. Ce deuxième processus peut venir en appui de visées confirmatoires par une prise en compte des qualités évaluées chez un jeune. Il intervient plus généralement pour juger la qualité de la relation d'emploi (appariement). Notre choix se porte sur une analyse du processus d'évaluation privilégiant les conventions de qualité. Définies comme des « grammaires d'information » sur le travail, celles-ci constituent des langages et des corps d'expertise sur la compétence, et permettent de soutenir des évaluations sur la qualité du travail. Trois appariements, de nature conventionnelle, sont distingués : marchand, industriel, domestique. Ces appariements décrivent un contexte (imparfait mais prégnant sur la manière de reconnaître une situation) pour l'évaluation et des dispositifs de type jugement-promesse contribuent à l'élaboration d'un processus conventionnel de confiance mutuelle (dans une logique de réseau telle que la développent Callon et Latour).

Une démarche méthodologique qualitative de nature compréhensive nous a ensuite permis d'observer les appariements « tels qu'ils se font ». Après une première phase explorante, et à partir d'un dispositif d'observation longitudinale, nous avons procédé au suivi en particulier de dix apprentis, de leur maître d'apprentissage et des personnes chargées du pilotage de la gestion des ressources humaines dans les entreprises d'accueil (ce qui constitue notre phase d'investigation approfondie). Cette phase a été suivie d'une enquête confirmatoire auprès de dix autres apprentis. Pour restituer l'ensemble des données empiriques ainsi recueillies et structurer la démonstration, nous avons procédé en deux temps.

En premier lieu, à partir des données issues des deux phases d'investigation et de confirmation, nous avons montré ce qui fonde à l'origine ces appariements en prospectant et en analysant les logiques d'entrée dans un dispositif en apprentissage des jeunes et des entreprises.

Pour les jeunes apprentis, l'entrée en apprentissage s'inscrit d'abord dans une logique d'initialisation et de gestion de carrière. En effet, au delà des apports en terme de formation, elle correspond essentiellement à un souci de valider et de

préciser un projet professionnel ; elle permet d'enclencher une dynamique d'accumulation d'expériences et de savoirs sur laquelle l'apprenti envisage de s'appuyer pour négocier ultérieurement sa position sur le marché du travail. En définitive, le jeune s'efforce d'agir sur son employabilité. L'entrée en apprentissage renvoie également à des stratégies identitaires visant à éprouver soi et les autres dans l'action.

Pour les entreprises, c'est l'idée d'un outil de gestion à forte plasticité qui domine au regard de sa capacité à répondre à, au moins, deux enjeux majeurs en termes de gestion des ressources humaines et de communication. D'une part, il s'agit de se donner les moyens de recruter des potentiels et de former des compétences, c'est-à-dire des ressources spécifiques (au sens du capital humain), au travers d'une période « probatoire ou intégrative » selon les entreprises. En même temps, les apprentis constituent une force de travail que l'on tente d'utiliser à bon escient dans l'entreprise. L'apprentissage permet donc de mettre en œuvre de la flexibilité à la fois quantitative et qualitative. D'autre part, il s'agit également d'un support de communication élargi en direction de l'environnement politique et institutionnel, des instituts de formation dans le supérieur (et des futurs jeunes diplômés) et des jeunes (valorisation de l'entreprise et de ses métiers).

A partir de l'observation de ces montages composites autour des dispositifs d'apprentissage et de l'analyse des modalités d'évaluation/construction des qualités, nous avons repéré les registres de compétences activés par le processus d'apprentissage : le sens stratégique, la capacité à négocier, la prise de risque, la confrontation à soi et aux autres, la capacité à se montrer dans l'action. Il est ainsi mis en évidence que le développement des savoir-faire sociaux et relationnels (Le Boterf, 1999) constitue l'un des principaux résultats des processus d'insertion organisationnelle par l'apprentissage. Au travers de cette analyse des modalités d'évaluation/construction des compétences, nous avons identifié quatre « logiques d'usage » de l'apprentissage par les entreprises. Chacune de ces logiques est porteuse de conventions de compétences spécifiques qui valorisent différemment les registres de compétences soumis à évaluation et à construction :

Une **logique opportuniste** (ou « marchande ») est guidée par le principal souci d'utiliser ponctuellement une force de travail en « achetant » les avantages financiers associés au contrat d'apprentissage. Le recrutement d'un apprenti participe d'une flexibilité quantitative des effectifs. Cette logique, qui évacue tout objectif explicite de production de compétences, concentre des évaluations rudimentaires visant à mesurer le gain direct que procure l'appariement. L'apprenti est qualifié comme un agent ou un

producteur, ce qui exclut les erreurs et les tâtonnements, mais valorise la réactivité et la rentabilité. Les principes organisateurs du contrat d'apprentissage sont occultés.

Une **logique sélective** articule une double recherche de flexibilité : une recherche de flexibilité quantitative interne par l'entretien d'une pépinière de jeunes en alternance permettant de satisfaire aux moindres coûts à des besoins ponctuels et dans lequel puiser en cas d'émergence de besoins durables ; une recherche de flexibilité qualitative externe en déléguant à un CFA la production de compétences potentiellement mobilisables pour exercer certaines missions (durant le contrat d'apprentissage mais surtout à terme, dans le cas d'une confirmation). L'entreprise cherche par là à détecter et à s'attacher des ressources spécifiques susceptibles d'être mobilisées à tout moment sans pour autant s'enfermer dans des recrutements définitifs. L'évaluation est de type industrialo-marchande : à partir d'une norme minimum de rentabilité, elle repère la capacité d'un jeune professionnel à s'intégrer dans les rouages d'une organisation en même temps que sa prévisibilité, sa fiabilité, sa technicité garantit des projets réalistes pour l'avenir. Des investissements sont consentis dans des dispositifs qui actualisent des conventions de compétences de nature industrielle (choix d'un tuteur reconnu pour son professionnalisme, reporting entre membres de la DRH et tuteur/responsable hiérarchique, procédures formalisées d'évaluation). Les compétences à construire présentent souvent dans cette logique une vision très instrumentale et comportementale (socialisation à visée de conformisation).

Une **logique intégrative** repose sur une construction conjointe des compétences d'un jeune en partenariat avec un institut de formation (dont elle relaie ou appuie l'action). Dans un tel schéma, l'implication dans la formation en alternance constitue un acte de management au service de la stratégie de l'entreprise. Il s'agit pour l'entreprise, afin de mieux maîtriser ses recrutements, de participer directement à la définition et à la production des compétences dont elle a besoin. L'apprentissage est conçu dès le départ comme une période de pré-recrutement mise à profit pour créer des ressources spécifiques et les intégrer parallèlement dans les équipes. L'évaluation est de type industrialo-domestique. Elle se fonde sur la réputation d'un apprenti au sein d'un collectif de travail et sur sa capacité à développer ses compétences au sein d'un dispositif de formation composite. Elle est principalement portée par des intermédiaires locaux (tuteurs, collègues). L'appariement se veut doublement intégratif : le jeune est dès le départ inscrit dans une logique de professionnalisation devant l'amener, à terme, à occuper un poste au sein de la structure (ou, à défaut, dans une entreprise du réseau). L'entreprise recourt à des dispositifs d'orientation et de suivi professionnel, véritables espaces servant de négociation des missions confiées à l'apprenti. Deux variantes de cette logique intégrative ont été relevées : une **logique intégrative « à dominante civique »** qui s'observe dans des entreprises qui

embauchent des apprentis en convoquant des principes de responsabilités sociales à l'égard de l'insertion professionnelle des jeunes. Une **logique intégrative** « à **dominante domestique** » s'observe dans des entreprises où l'apprenti exerce son activité au sein de l'entreprise familiale. C'est la logique du clan qui prévaut au sens de D'Iribarne. L'apprenti est qualifié au regard de liens familiaux, domestiques.

Une **logique coopérative** procède d'un souci de développement d'un jeune en coopérant avec un centre de formation. Les possibilités de recrutement à terme sont précaires. Le recrutement d'un apprenti procède à l'origine de raisons diverses qui échappent à des enjeux sélectifs ou intégratifs. Les qualités pertinentes sont de nature « empirique » : il s'agit de sens pratique, d'honnêteté, de disponibilité, indissociables du savoir-faire et des compétences professionnelles de la « maison » ou du « métier ». L'évaluation valorise l'expérience spécifique acquise dans la maison et s'opère de façon informelle par le mode oral, sans le soutien de règles et de mécanismes formels.

La dynamique des appariements ouvrent à des passages d'un régime d'action à un autre (notamment avec l'instauration de liens de confiance, de la capacité des jeunes à se montrer dans l'action et à faire preuve de sens stratégique)

II

Apports & contributions

Nous pouvons situer les apports de notre travail à trois niveaux : un niveau théorique, un niveau méthodologique et un niveau pratique.

Une première contribution théorique tient dans la **mise en perspective de la nécessité d'une approche élargie du recrutement**. Notre étude offre la synthèse d'un certain nombre d'écrits sur les opérations de recrutements qui présentent l'intérêt d'éclairer différents aspects de cet acte de gestion. Leur confrontation souligne le besoin, en premier lieu, d'une prise en compte accrue des ruptures, des risques, des déformations et des tâtonnements inévitables qui caractérisent les opérations de dotation. Il s'agit alors pour le gestionnaire des ressources humaines d'introduire de la complexité, au sens où il accepte de prendre conscience de ces phénomènes, afin de mieux les comprendre et de les gérer. La confrontation de ces travaux souligne, en second lieu, que des pratiques se développent pour gérer les risques et les incertitudes résiduelles auxquelles donnent lieu un recrutement. Nous avons, dans cet ordre d'idée, souligné le développement de logiques séquentielles

logiques séquentielles d'entrée organisationnelle et de pratiques d'embauche sur contrat temporaire à visée confirmatoire. Nous avons cherché à montrer que ces pratiques tendent à se développer dans le cas des jeunes.

D'une entrée organisationnelle sur la base d'un recrutement instantané, on est passé à une conception beaucoup plus dynamique du recrutement. Nous avons approché conceptuellement ce caractère dynamique par un travail de définition de la notion d'insertion organisationnelle. Pour en saisir la portée, nous nous sommes alors efforcés de produire un modèle d'analyse (appliqué au cas de l'apprentissage pour les futurs cadres) en terme de processus d'appariement sélectif combinant à la fois construction et évaluation des compétences.

Une seconde contribution théorique renvoie précisément à **l'approfondissement du concept de compétence**. Nous avons vu que la compétence exprime la difficulté de faire interagir le système éducatif et le système productif et qu'à ce titre, elle était porteuse d'un développement de dispositifs de formation en alternance (et plus généralement de nouveaux modes d'accès aux organisation qui avaient aussi pour visée de permettre son évaluation). Sur le versant organisationnel de ces dispositifs (objet de notre travail), nous avons montré la nécessité de privilégier une approche fondée sur les processus pour saisir la façon dont sont construits des "*savoir-agir contextualisés*" (selon la perspective de Le Boterf). Il apparaît qu'il vaut mieux travailler sur les processus de développement des compétences au travers des appariements "tels qu'ils se font" plutôt que sur des noyaux de compétences définis a priori. Ces derniers se fondent en effet sur une représentation trop statique des compétences qui ne reflète pas les processus dynamiques d'appariement à l'œuvre au cours de l'insertion organisationnelle. La compétence telle que nous l'avons envisagée est un construit. Elle procède, au cours de sa production, de négociations multiples opérées dans des situations de travail ; elle procède également, dans son évaluation conjointe, d'accords sur la façon de la qualifier (en l'occurrence ici un apprenti et une relation d'emploi), c'est-à-dire de conventions.

En second lieu, le principal apport méthodologique de ce travail relève du **cadre d'analyse utilisé pour éclairer et décrypter la réalité de l'insertion organisationnelle**. La **théorie des conventions** s'est avérée opératoire pour identifier des régimes d'action d'entreprise en matière d'apprentissage et saisir la nature des appariements. Ce cadre d'analyse permet surtout de sortir d'une vision trop réductrice de l'alternance consistant à opposer²⁰⁷ une logique productive (propre à

²⁰⁷ Pour certains, cette opposition est d'ordre problématique car la logique productive serait incompatible avec une logique de formation.

l'entreprise) et une logique de formation (propre à l'institut d'enseignement). Les logiques en présence sont plus subtiles. On ne peut réduire ni l'entreprise, ni l'organisme de formation, à une seule de ces logiques. Il suffit pour s'en convaincre de considérer l'aspect financier qui est parfois très prégnant dans certains organismes de formation.

Sur le plan méthodologique, un autre apport réside dans l'utilisation d'un dispositif longitudinal d'observation (sur deux à trois ans) centré sur les trajectoires d'insertion professionnelle et organisationnelle d'une dizaine d'apprentis (pour l'investigation approfondie). Grâce à cette démarche, nous avons saisi pleinement comment s'opère, au niveau de chacun de ces jeunes, leur mise en adéquation dynamique avec leur environnement organisationnel. Au travers de cette perspective processuelle, nous avons éclairé les modalités (l'engagement dans l'action et le fait de se montrer dans l'action) et les niveaux de développement de leur employabilité. Pour les rappeler brièvement, il s'agit de la mise en adéquation dynamique de ses compétences (qui se traduit par le portefeuille de compétences dont se dote l'apprenti), du développement d'un projet professionnel (qui s'approfondit au cours de l'expérience organisationnelle), au travers duquel ses futures candidatures deviennent attractives (au premier chef, pour l'entreprise dans laquelle il s'est formé).

En dernier lieu, sur le plan pratique, un **premier apport** est issu du constat que dans les logiques de recours à l'apprentissage, prévaut bien souvent la volonté de réduire l'incertitude quant aux compétences d'un candidat (principalement par des évaluations de proximité en situation de travail). Concrètement, les entreprises tendent à utiliser l'opportunité offerte par le contrat d'apprentissage pour évaluer l'adéquation entre un candidat potentiel interne (mais précaire) à un emploi permanent. Par ailleurs, elle s'assure d'autant plus de cette adéquation qu'elle participe au développement des potentialités de ce candidat. C'est ce que nous montrons au travers de nos investigations empiriques. L'apport consiste à montrer que les formes de l'évaluation sont souvent imparfaites, qu'elles reposent sur des jugements déséquilibrés et partiels (parfois partiels). Nous rejoignons ici les conclusions de Gilbert et Schmidt (1999) sur la nécessité de sortir d'une vision trop instrumentalisée ou trop pédagogique des compétences. Ce qui compte finalement, c'est d'adopter une approche plus ouverte des compétences (travailler sur des registres de compétences plutôt que des compétences substantielles), afin, d'aboutir au développement des potentiels des futurs cadres.

Un deuxième apport pratique est lié à la notion d'appariement, que nous avons précisée au travers de notre recherche. En identifiant la nature des appariements, grâce au cadre des conventions, nous produisons une grille de lecture

particulière qui peut contribuer à mieux cerner les difficultés que de nombreux acteurs (responsables ressources humaines, tuteurs, apprentis et responsables de formation) rencontrent au cours du déroulement du contrat d'apprentissage. En effet, ces derniers envisagent tous l'enjeu principal (le développement de compétences) à partir de leurs propres champs de références (c'est-à-dire leurs représentations des compétences clés). D'où l'intérêt de renforcer l'accompagnement de l'apprenti dans son processus d'insertion organisationnelle et de formation, pour effectuer des opérations de traduction ou de médiation en fonction de l'articulation des projets du jeune et de l'entreprise. A ce titre, il nous est arrivé dans le suivi longitudinal des apprentis, de contribuer à une reformulation de leurs projets ; de même, nos rencontres avec les responsables de formation nous ont amené participé à l'ingénierie des dispositifs qu'ils ont mis en place²⁰⁸.

III

En définitive, si les entreprises n'ont pas pour vocation première de fournir des emplois et de répondre à la question persistante du chômage des jeunes, on a vu à travers cette thèse que leurs pratiques, leurs discours et leurs comportements influent directement sur la structuration des aspects qualitatifs et quantitatifs de l'insertion professionnelle.

En période de pénurie des emplois, les conditions et les modalités de l'insertion professionnelle des jeunes, tout comme le volume des emplois proposés à ces derniers, apparaissent étroitement liées aux pratiques de recrutement, d'intégration et de gestion de l'emploi des jeunes développées par les entreprises. Les politiques gestionnaires de limitation de la masse salariale et de compression des coûts se sont par exemple directement traduites par un contrôle plus sévère du nombre des recrutements tandis que la « prime » donnée à l'expérience lors des opérations de sélection tend à favoriser une concentration sur les personnes situées dans les tranches intermédiaires de la pyramide des âges au détriment des jeunes.

Dans ce travail, nous avons montré que la gestion des ressources humaines, dans ce qu'elle implique d'autonomie d'un mode de sélection avec ses théories, ses outils, justification, modifie les discours (« employabilité », « compétence ») et les

²⁰⁸ Pour exemple, nous avons participé à la construction d'un outil d'évaluation des compétences acquises en organisation, qui renvoie au programme de formation en MSG. Le maître d'apprentissage devait identifier les processus agissant sur les compétences validées par le diplôme et proposer une évaluation quantitative de celles-ci. L'intérêt principal de cet outil est de mettre en congruence les perspectives de chacun des responsables.

pratiques qui président à l'insertion professionnelle. La GRH axe traditionnellement sur la procédure de recrutement les principes d'obtention d'une place sur le marché du travail. Par notre regard sur l'insertion organisationnelle, nous avons finalement proposé que la GRH se centre aussi sur les principes de construction d'une place.

BIBLIOGRAPHIE

Actualité de la formation permanente (1993), L'apprentissage, numéro spécial, Centre Info, septembre.

Adam G., Reynaud J.D. (1978). *Conflits du travail et changement social*, PUF.

Affichard J. (1983). Nomenclature de formation et pratiques de classement, *Formation Emploi*, n°4, octobre.

Akerlof G. (1970), The market for lemons : qualitative uncertainty and the market mechanism, *Quarterly Journal of Economics*, pp. 488-500.

Akerlof G.A. (1984). Gift Exchange and Efficiency Wage Theory : Four Views, *American Economic Review*, Vol. 74, pp. 79-83.

Akrich M., Callon M., Latour B. (1988). A quoi tient le succès des innovations ?, *Gérer et comprendre - Annales des Mines*, n°12 et 13.

Amadiou JF, Rojot J. (1996). *Gestion des ressources humaines et relations professionnelles*, Paris, Litec, coll " les essentiels de la gestion ".

Amado G. et Deumie C. (1990). Pratiques magiques et régressives dans la gestion des ressources humaines, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°1, octobre.

Amblard H., Bernoux P., Herreros G., Livian Y.F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil..

Alter N. (1996). *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, Paris, PUF.

Altet M. (1998). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud P., *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck.

Argyris C., Schön D.A., (1978). *Organisational learning : a theory of action perspective*, Reading Mass : Addison-Wesley.

- Argyris C., Putnam R., Mac Lain Smith D. (1987). *Action science*, San Francisco : Jossey Bass Publishers.
- Arrow K.(1976). *Les limites de l'organisation*, PUF.
- Aubert N., de Gaulejac V. (1991). *Le coût de l'excellence*, Seuil.
- Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (1993). *Savoir et pouvoir, Les compétences en questions*, PUF.
- Audier F., Les recrutements des entreprises depuis quinze ans (1988). La part moins belle aux débutants, *Economie et Statistique*, n°216, décembre.
- Bachelard P.(1994). *Apprentissage et pratique d'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Balocco C. (1997). *Les méthodes d'évaluation en ressources humaines*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Ballot G.(1992). La théorie des contrats à paiement différé, *Travail et Emploi*, n°54.
- Bandura A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative reponses. *J. Pers.Soc. Psychol.*, pp. 589-595.
- Bandura A. (1971). *Social learning theory*. New York : General Learning Press.
- Barbier J.M.(1990). La recherche de nouvelles formes de formations par et dans les situations de travail, *Education permanente*, n°112.
- Barbier J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF.
- Barbier J.M., Berton F., Boru J.J. (1996). *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan.
- Bardelli P. (1996). *Le modèle de production flexible*, PUF.
- Barel Y.(1989), *Le paradoxe, dix ans après*, éd. Privat.
- Barraud de Lagerie D., Zélé A. (1994). La formation au management vu par l'entreprise, in HEC, *L'école des managers de demain*, Economica.
- Baudelot C., Gollac M. (1997). Le salaire du trentenaire : question d'âge ou de génération ?, *Economie et Statistique*, n°304-305.

Beaucourt C., Louart P. (1998). Aspects psychosociologiques d'un développement des potentiels humains. Peut-on potentialiser l'aptitude à diriger ? in *Préparer les dirigeants de demain*, Bournois et Roussillon, Ed. de l'organisation, pp.115-133.

Becker H.S. (1985). *Outsiders, Etudes de sociologie de la déviance*, Métailié.

Béduwé C., Espinasse J.M. (1995). France : politique éducative, amélioration des compétences et absorption des diplômés par l'économie, *Sociologie du travail*, n°4.

Belloc B, Lagarenne C. (1996). Emplois temporaires et emplois aidés, *Données sociales*.

Benteux F. (1994). *Les actions de qualification par alternance*, Paris, Editions Eska.

Bergadaà M. (1990). *Gestion et pédagogie*, McGrawHill.

Bergadaà M., Thiétart R.A. (1990). L'enseignement de la gestion à l'horizon 1995 : une analyse prospective, *Revue française de gestion*, n°78, mars-mai , pp. 111-119.

Bernadou A.(1996). Savoir théorique et savoirs pratiques, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, PUF, pp.29-42.

Bernard A. (1992). *Le développement des jeunes cadres*, Editions Liaisons.

Bernard A., De Saint Giniez V. (1996). L'analyse des compétences et l'attribution du potentiel, deux modes de décision contradictoire dans la recherche d'une meilleure performance organisationnelle ?, *Actes du VIIème congrès de l'AGRH*, Paris, Economica.

Bernaud J.L. (1999). Evaluer les compétences individuelles en situation de travail. *Revue française de gestion*, n°126, nov-déc.

Berry M. (1983). *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, Paris, Centre de Recherche en Gestion de l'Ecole Polytechnique, juin.

Bessy C., Eymard-Duvernay F. (sous la dir.). (1997). *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF.

Bessy C. (1997), Cabinets de recrutement et formes d'intermédiation sur le marché du travail, in Bessy C., Eymard-Duvernay F., sous la dir., *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF.

Bessy C., Chateauraynaud F. (1995). *Experts et faussaires*, Paris, Métailié.

- Besseyres Des Horts C.H. (1988). *Vers une gestion stratégique des ressources humaines*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1988, 191 p.
- Bilan formation-emploi.. (1998). Résultats 1996, *Synthèses*, n°17, mars, INSEE, DPD, CEREQ.
- Boisivon J.P (1993). L'apprentissage en col blanc, *Stratégie Ressources humaines*, n°8, pp. 57-58.
- Boltanski L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Editions de Minuit.
- Boltanski L., Thévenot L. (1989). *Justesse et justice dans le travail*, Paris, PUF, 321 p.
- Boltanski L., Thévenot L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bordes M.M., Gonzales-Demi C. (1998), *Marché du travail - Séries longues*, INSEE.
- Bordigoni M. (1995). *Jeunes en apprentissage : un besoin de confiance*, Cereq Bref, n°106, Février.
- Boru J.J., Leborgne C. (1992). *L'entreprise tutrice*, Editions Entente.
- Bouffartigue P. (1994). *De l'école au monde du travail, la socialisation des jeunes ingénieurs*, L'Harmattan.
- Bouffartigue P., Gadéa C. (1997). Les ingénieurs français, Spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel, *Revue française de sociologie*, pp.301-326.
- Bounine J., Dalle F. (1992). *L'éducation en entreprise, contre le chômage des jeunes*, Odile Jacob.
- Bourgeon G. (1979). Vers une élucidation du concept d'alternance, *Informations SIDA*, n°305, septembre, pp. 11-14.
- Bouyx B.(1997). *L'enseignement technologique et professionnel*, Paris, La Documentation française.
- Boulet P. (1992). *L'enjeu des tuteurs, accueillir et former des jeunes en milieu industriel*, Paris, Editions d'Organisation, 148 p.

- Bourdieu P., Boltanski L. (1975). Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°2, mars.
- Bourdieu P. (1989). La noblesse d'Etat - Grandes écoles et esprit de corps, Les Editions de Minuit.
- Bourdonnais J. (1990). Les recrutements, *Encyclopédie des Sciences de Gestion*, Vuibert.
- Bournois F., Livian F., Louart P. (1993), Recherches et interventions autour d'une GRH en question(s), 4^o Congrès de l'AGRH, *Universalité et contingence de la GRH*, Jouy-en-Jossas, pp. 389-398.
- Bournois F. (1998). Les points de vue du gestionnaire, in *Préparer les dirigeants de demain* Bournois et Roussillon, Ed. de l'Organisation
- Bournois F., Roussillon S. (1998). *Préparer les dirigeants de demain*, Ed. de l'Organisation**
- Bousquet N., Grandgérard C. (1996). Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat, Quelles logiques de modernisation ?, *Formation Emploi*, n°53.
- Bouyx B. (1997). *L'enseignement technologique et professionnel*, La Documentation française, CNDP, Paris.
- Brabet J. (1993). *Repenser la Gestion des Ressources Humaines*, Paris, Economica.
- Braudel F. (1985). *La dynamique du capitalisme*, Les Editions Arthaud.
- Brochier D., Causse L., Richard A., Verdier E. (1994). L'apprentissage coopératif en Rhône-Alpes. Portée et limites d'une politique novatrice (1988-1993), *Etude* n°66, Cereq, décembre.
- Brochier D et al. (1995). Les unités de formation par alternance (UFA), Une coopération Education nationale - professions dans la région Rhône-Alpes (1988-1993), Document n°102, Céreq.
- Brown J.S. , Duguid P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practise : Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation, *Organization Science*, 2, 1, pp. 40-57.
- Brown J.S. ,Collins A., Duguid P. (1989). Situated cognition and the culture of learning, *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.

Cadin L. , Guérin F. , Pigeyre F. (1997). *Gestion des Ressources Humaines : pratique et éléments de théorie*, Paris, Dunod.

Cadwell D.M., O'Reilly C.A.(1990). Measuring person-job fit using a profile comparison process, *Journal of Applied Psychology*, 75, pp. 648-657.

Cahuzac E., Plassard (1997). Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement post-secondaire français, l'exemple des STS, des IUT et des écoles, *Formation Emploi*, n°58.

Callon M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction, la domestication des coquilles Saint-Jacques et des pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'année sociologique*, n°36, pp.171-207.

Callon M., Latour B., Akrich M. (1988). A quoi tient le succès des innovations ?, *Gérer et comprendre - Annales des Mines*, n°12, pp.14-29.

Callon M., Latour B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*, La découverte.

Callon M. (1991). " Réseaux technico-économiques et irréversibilité " in *Figures de l'irréversibilité*, R. Boyer Ed., pp. 195-230.

Cambon C., Butor P. (1993). *La bataille de l'apprentissage*, Descartes et Cie.

Camilleri C., Kartersztejn J., Lipiansky E.M., Lemaine G., Taboada-Leonetti (1990). *Stratégies identitaires*, PUF.

Canals V. (1998). L'insertion professionnelle : construction empirique ou objet d'analyse ?, in *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, sous la dir. Charlot B., Glassman D. , PUF.

Cardi F., Chambon, (ccord.), (1997). *Métamorphoses de la formation, Alternance, partenariat, développement local*, Paris, L'Harmattan.

Carpentier R. (1990). Prévoir les conduites ou conduire son action, Analyse critiques des procédés de sélection dans le recrutement des travailleurs, *Humanisme et Entreprise*, n°184, déc.

Castel R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard.

CERI (1992). *Ecoles et entreprises : un nouveau partenariat*, Paris, OCDE, 113 p.

- Chaix M.L. (1993). *Se former en alternance, Le cas de l'enseignement technique agricole*, Paris, L'Harmattan, 255 p.
- Charlot B. (1993). L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles, *Education Permanente*, n°115.
- Charlot B., Figeat M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers*, Paris, Minerve.
- Charlot B., Glassman D., sous la dir. (1998). *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF.
- Chatman J.A. (1991). Matching People and Organizations : Selection and Socialization in Public Accounting Firms, *Administrative Science Quarterly*, 36, pp. 459-484.
- Chatzis K. , Picon A. (1992). La formation des ingénieurs français au siècle dernier. Débats, polémiques et conflits, *L'orientation scolaire et professionnelle*, (21,3).
- Chevrier J. (1993). La spécification de la problématique, in Gauthier B. (sous la dir.), *Recherche Sociale, de la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, 2^e édition.
- Christolhomme M. (1979). Réflexions sur le recrutement et ses méthodes, *Personnel*, n°211, janvier.
- Clénet J. (1993). Représentations de l'alternance, le cas de jeunes ruraux en formation alternée, *Education permanente*, n°115.
- Clénet J., Gérard C. (1994), *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire*, L'Harmattan.
- CNPF (1993). *La formation professionnelle des jeunes*, Edition de l'organisation.
- Cohendet P., Llerena P., (1989). *Economie, flexibilité, information et décision*, Economica,.
- Collectif (1996), *40 ans de politique de l'emploi*, Dares, Paris, La Documentation Française.
- Colliot F., Pouch T. (1991). L'apprentissage au seuil de la décennie 90 : dynamisme ou stagnation ?, *Cereq-Bref*, n°64.
- Combes M.C. (1986). La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle, *Formation-Emploi*, n°15, juillet-septembre, pp. 18-32.

- Combes M.C. (1988). La loi de 1987 sur l'apprentissage, *Formation-Emploi*, n°22.
- Combes M.C. (1993). L'apprentissage, du métier traditionnel au diplôme d'ingénieur, *Actualité de la formation permanente*, n°126, sept-oct, pp. 32-39.
- Coornaert E. (1941). *Les corporations en France avant 1789*, Paris, Gallimard.
- Corcuff P. (1995). *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan.
- Coriat B. (1990). *L'atelier et le robot*, Paris, Christian Bourgeois Ed.
- Courpasson D., Livian Y.F. (1991). *Le développement récent de la notion de " compétence " : glissement sémantique ou idéologie ?*, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, pp. 3-9.
- Courpasson D., Dany F. (1991). GRH et sociologie : complémentarité et frontière, *Actes du 3^e Congrès de l'AGRH*, Lille.
- Crozier M., Friedberg E (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- D'Andria A. (1995), *la confirmation de recrutement, pour une approche élargie du recrutement*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université de Lille I.
- Dany F. (1998). La promesse d'employabilité : un projet pour la GRH compatible avec l'éclatement de la fonction, AGRH, 9^e congrès – Université de Versailles Saint Quentin en Yvelins.
- Dares (1995). Les formation en alternance, Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.
- Debié F., Bouyeure J.L. (1994). Le rapprochement entreprise-école : écueils et dérives, in *Ecole des managers de demain*, Economica.
- Decomps B., Malglaive G.(1996)., Comment asseoir le concept d'université professionnelle ?, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la direction de J.M. Barbier, PUF, pp 56-72.
- Delahaye G., Jedliczka D. (1994). *Compétences et alternances*, Paris, Editions Liaisons.
- De Larquier (1997). Approche macro-économique du marché du travail et qualité des appariements, sous la dir. : Bessy C., Eymard-Duvernay F., *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF.
- Delobbe N. (1996). Formation en entreprise et socialisation : cadre d'émergence et processus psycho-sociaux, in *Formation et socialisation au travail*, De Boeck.

Demazière D., Dubar C. (1996). Récits d'insertion et mondes socio-professionnels, Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école en 1986, *Travail et Emploi*, n°69.

Denantes J. (1987). *Les jeunes et l'emploi*, L'Harmattan.

Derouet J.L. (1992). *Ecole et Justice*, Paris, Métailié.

Develay M., Meirieu P. (1996). Le transfert de connaissance en formation initiale et en formation continue, CRDP, Lyon.

Dewey J. (1947). *Expérience et éducation*, Paris, Bourrellet.

Dietrich A. (1995). *Compétences et GRH : contributions à une approche critique et opérationnelle*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, IAE de Lille.

Direction de la Programmation et du Développement du ministère de l'Éducation. (1998). Apprentissage en 1997-1998 : une hausse continue des effectifs, *Note d'Information*, n°43, déc.

D'Iribarne P. (1989). *La logique de l'honneur ; gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Seuil.

D'Iribarne A. (1989). *La compétitivité, défi social, enjeu éducatif*, Presses du CNRS.

Donnadieu G., Denimal P. (1994). Classification Qualification : de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences, Editions Liaisons.

Doray P. (1995). L'insertion professionnelle des universitaires du point de vue des entreprises, in Crottier C., Perron M. et Diambomba M. (sous la dir.), *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*, Presses de l'Université de Laval.

Doray P., Maroy C. (1995), Les relations éducation-travail. Quelques balises dans un océan conceptuel, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI (4) pp. 661-688.

Dosnon V. (1996). *Alternance et flexibilité*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Paris IX, janvier.

Dosnon V. (1996). La formation en alternance comme outil de flexibilité du travail, *Education permanente*, n°129, pp. 99-110.

Doray P., Maroy C. (1995). Les relations éducation-travail. Quelques balises dans un océan conceptuel, *Revue des sciences de l'éducation*, XXI 4, pp 661-688.

- Drucker P (1992). *Je vous donne rendez-vous à demain : la société post-business*. Paris : Maxima.
- Drucker P (1996). *Leader of the Future*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Dubar C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin.
- Dubar C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle, *Revue française de sociologie*, n°33.
- Dubar C. (1997). La socialisation : paradigmes, méthodes et implication théoriques, in *Formation et socialisation au travail*, sous la dir. B. Francq, C. Maroy, De Boeck.
- Dubar C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion, in *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, sous la dir. Charlot B., Glasman D.
- Dubar C., Demazière D. (1996). Récits d'insertion et mondes socio-professionnels, Analyse d'entretiens de jeunes peu diplômés et sortis de l'école en 1986, *Travail et Emploi*, n°69.
- Dubernet A.C. (1995). L'embauche. Approche sociologique des modes de recrutement dans le secteur privé, Thèse de doctorat, Université de Nantes, UFR Histoire et sociologie, Nantes.**
- Dubernet C. (1997). La sélection des qualités dans l'embauche : une mise en scène des valeurs sociales, *Problèmes économiques*, n°2501, pp. 4-10.
- Dubet F. (1995). *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 273 p.
- Dufour B. (1994). ESC Lyon : les écoles face aux mutations du marché, *Stratégies Ressources Humaines*, n°12, pp. 36-41.
- Dulewicz V. (1989). Assessment centers as the route to competence, *Personnel management*, 21, 9, 56-59.
- Dunette M.D. (1969). *Recrutement et affectation du personnel*, Editions Hommes et Techniques.
- Durey J.J. (1999). L'apprentissage distillé en milieu vivant, *Ouvertures*, n°2.
- Duyk J.Y. (1991). Le recrutement : la fin des tests ?, *Personnel*, n°329, janvier.

- Ehrenberg A. (1991). *Le culte de la performance*, Armand Colin.
- Emery F. (1990). Recrutement et intégration de nouveaux collaborateurs, *Humanisme et Entreprise*, n°179.
- Epiphane D., Martinelli D. (1997). Famille, petites annonces, ANPE, L'accès à l'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation Emploi*, n°58.
- Estrade M.A, Thiesset C. (1998). Les débuts de carrière moins assurés, *INSEE PREMIERE*, n°598.
- Etudes et expérimentations en formation continue.* (1991). Numéro spécial, Apprentissage : questions sur la rénovation, n°9, La documentation Française.
- Eymard-Duvernay F. (1986.). La qualification des produits, in Salais R. et L. Thévenot, *Le travail, marchés, règles, conventions*, INSEE-Economica.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E. (1994). Les règles en action : entre une organisation et ses usagers, *Revue française de sociologie*, XXXV-1, Janvier, pp. 5-35.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E. (1997). *Façons de recruter, Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié, CEE.
- Eymard-Duvernay F. (1997). Les contrats de travail : une approche comparative, in Bessy C., Eymard-Duvernay F., sous la dir., *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF.
- Favereau O. (1989). Marché interne/Marché externe, in *L'économie des conventions*, *Revue économique*, n°2, mars, pp. 273-328.
- Feldman D.C. (1976). A contingency Theory of Socialization, *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Feldman D.C. (1977). The role of initiation activities in socialization, *Human Relations*, Vol. 30, n°11, pp. 977-990.
- Feldman D.C. (1981). The multiple socialization of organization members, *Academy of Management Review*, 6, pp. 309-318.
- Feldman D.C. (1989). Socialization, resocialization, and training : reframing the agenda research dans Goldstein, I.L. (ed.), *Training and development in organization*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 376-416.

Ferrary M. (1999). Les compétences informelles sont-elles gérables, *Revue française de gestion*, n°126, nov-déc, pp. 97-105.

Fernandez J., Remon D. (1994). Accueil et entraînement en industrie : contribution théorique et vécu de nouveaux employés, *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 1, n°1, , pp. 37-70.

Fombonne J. (1988). Pour un historique de la fonction personnel in *La fonction Ressources Humaines*, sous la direction de D. Weiss, Les Editions d'Organisations, pp 53-166.

Forgeot G. (1997). Les salaires d'embauche des jeunes : l'influence du statut au premier emploi, *Economie et Statistique*, n°304-305.

Forgeot G., Gautié J. (1997). Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement, *Economie et Statistique*, n°304-305 – 4/5.

Formation et insertion des jeunes : l'essor de l'alternance se poursuit en 1997. (1998). *Premières informations et premières synthèses*, MES-DARES, 98.10-N°44.1, octobre.

Fourcade B., De Ricaud Y. (1979). Les stratégies patronales face à l'évolution de l'enseignement technique, *Sociologie du travail*, n°3.

Fourgous J.M., Lambert H.P. (1991). *Evaluer les hommes - recrutement, performance, motivation et climat social*, Editions Liaisons.

Francq B., Maroy C. sous la dir. (1996). *Formation et socialisation au travail*, Bruxelles, De Boeck.

Fullagar C.J.A., Gallagher G., Gordon M.E., Clark P.F. (1995). Impact of Early Socialization on Union Commitment and Participation : A Longitudinal Study, *Journal of Applied Psychology*, 80 (1), 147-157.

Gaffard J.L. (1990). *Economie industrielle et de l'innovation*, Dalloz.

Gagne R.M. (1965). *The conditions of learning*, London, rinehart and Winston.

Galambaud B. (1983). Des hommes à gérer, *Entreprise moderne d'édition*, Paris.

Galland (1995). *Sociologie de la jeunesse*, Armand Colin.

- Gatewood R.D. , Field H.S. (1994). *Human Resource Selection*, 3^e éd., Orlando, Floride, Dryden Press.
- Gautié (1993). Le chômage des jeunes en France, un problème de formation ?, *Futuribles*, n°186, pp. 3-24.
- Geay A. (1998). *L'école de l'alternance*, L'Harmattan.
- Gehin J.P, Méhaut P. (1993). *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan.
- Gendron B. (1998). Les formations complémentaires d'initiatives locales (FCIL) comme opération de médiation " école-entreprise " , in *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, sous la dir. Charlot , B.Glassman D, PUF.
- Gilbert P., Parlier M. (1991). La compétence : du mot valise au concept opératoire, *Actualité de la formation permanente*, n°116, pp. 14-18.
- Gilbert P., Schmidt G. (1999). *Evaluation des compétences et situations de gestion*, Paris, Economica.
- Glady M., Vignon C. (1996). *Pédagogie constructiviste et performance de l'apprentissage en management, l'exemple d'une formation en alternance*, Actes du VII^{ème} congrès de l'AGRH, Paris.
- Godet M. (1993). La maladie du diplôme : proposition pour une nouvelle politique, *futuribles*, pp. 23-46.
- Godet M. (1994). Bientôt la fin du diplôme, *Stratégie Ressources Humaines*, n°11.
- Goffman. E. (1963). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Minuit.
- Goguelin P. (1987). *La formation-animation, une vocation*, Entreprise Moderne d'Édition.
- Goguelin P. (1995). *La formation continue en société post-industrielle*, PUF ("Que-sais-je", n°2949).
- Gomez P.Y. (1994). *Qualité et théorie des conventions*, Economica.
- Gomez P.Y. (1995). Des règles du jeu pour une modélisation conventionnaliste, *Revue Française d'Economie*, Vol. X, 3.
- Gomez P.Y. (1997), Information et conventions : le cadre du modèle général, *Revue française de gestion*, n°112, Janv-Fév., pp. 64-77.

Goux D., Leclercq J.Y, Minni C. (1996). Formation, emploi, salaires, Contribution au Dossier Education Tome 2, Commission des comptes et des budgets économiques de la Nation, Ministère des finances.

Graen G., Scandura T. (1987). Toward a psychology of diadic organization ” in Dunette M.D., Staw B., *Research in Organizational Behavior*, 9, pp. 175-208.

Granovetter M.S (1974). *Getting a job : a study of contacts and career*, Cambridge, Harvard University Press.

Granovetter M.S. (1982). The Strength of Weak Ties : a Network Theory Revisited, in Marsden P. et Lin N., *Social Structure and Network Analysis*, Beverly Hills, Sage Publishers, pp. 105-130.

Grefe X. (1995). *La formation professionnelle des jeunes, Le principe d'alternance*, Paris, Anthropos, Edition Economica, 240 p.

Grozelier A. M. (1998). *Pour en finir avec la fin du travail*, Les Editions de l'atelier/ Editions ouvrières, Paris.

Guérin G, Wils T. (1992). *Gestion des ressources humaines : du modèle traditionnel au modèle renouvelé*, Les Presses universitaires de Montréal.

Haguenauer P. (1992). Comment mesurer l'intégration ?, *Stratégies Ressources Humaines*, pp 28-32.

Harvard Business Review. (nov. Déc.1992). MBA : Is the Traditional Model Doomed ? *Harvard Business Review*.

Harvey R.J. (1991), Job Analys, in *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, sous la direction de M.S. Dunette et L.M. Hough, Palo Alto, Californie, Consulting Psychologists Press

Hatchuel A. (1994). Apprentissage collectifs et activités de conception, *Revue Française de Gestion*, juin. pp. 109-120.

Hatchuel A., Weil (1992). *L'expert et le système : quatre histoires de systèmes experts*, Economica, 1992.

Hatzfeld N. (1989). Les centres d'apprentissage des grandes entreprises, Formation-Emploi, L'enseignement technique et professionnel, repères dans l'histoire (1830-1960), n°27-28.

HEC (1994). *L'école des managers de demain*, Paris, Economica.

Henguelle V. (1993). *Les transformations du processus de rencontre entre offres et demandes sur le marché du travail. Le rôle des séquences d'emploi*. Thèse pour le Doctorat en sciences économiques, Lille I.

Henguelle V. (1994), Les emplois sur CDD : un mode d'accès à l'emploi stable ?, *Travail et Emploi*, 58, 1, pp. 77-93.

Henneman I., Huett D.L., Lavigna R.J., Ogsten D. (1995), Assessing manager's satisfaction with staffing services, *Personnel Psychology*, vol. 48, pp. 163-172.

Huffcutt A.I, Arthur W. (1994). " Hunter and Hunter (1984) revisited : Interview validity for entry-level jobs ", *Journal of applied psychology*, vol. 79, n°2, pp184-190.

Hunter J.E, Hunter R.F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance, *Psychological Bulletin*, n°96, pp 72-98.

Jallade J.P. (1985). La formation en alternance à la croisée des chemins, *Futuribles*.

Jarronson B. (1994). *Décider ou ne pas décider ? Réflexions sur les processus de la décision*. Paris : Editions Maxima-Laurent du Mesnil.

Jedliczka D., Delahaye G. (1994). *Compétences et Alternances*, Paris, Editions Liaisons.

Jones G.R. (1986). Socialization tactics, self efficacy, and newcomers' adjustment to organizations, *Academy of Management Journal*, 29, 2, pp. 262-279.

Jovanovic B. (1979). Job matching and the theory of turnover, *Journal of political economy*, 87, pp.972-990.

Karpik (1996). Dispositifs de confiance et engagement crédible au travail, *Sociologie du travail*, 4, 1996.

Katz D., Kahn R.L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*, Miley&son

Kieffer A., Tanguy L. (1974). Extension de la scolarisation obligatoire et restauration de l'apprentissage en France, *Orientation*, n°53, pp. 23-49.

Kirsch J.L., Werquin P. (1995). Quelque part... Une relation Formation-Emploi, spécialité de formation et emploi occupé : le cas du BEP, *Formation Emploi*, n°52.

Knight P., Tait J. (1996). *The management of Independent Learning*, London, Kogan Page, London.

Koenig G. (1994). L'apprentissage organisationnel, repérage des lieux, *Revue Française de Gestion*, janvier, pp. 76-83.

Kolb D. (1984). *Experiential learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Lancry-Hoesland A., Touzard H.(1993). Comportement et satisfaction au travail dans le premier emploi, *Cahiers de Sociologie économique et culturelle*, n°19, juin.

Lapierre O. (1999). Une expérience de dégustation en cours, *Ouvertures*, n°2.

Lattart A. (1997). L'entreprise formatrice entre tradition et contestation, *Entreprise et Histoire*, n°16, pp. 49-61.

Latour B. (1989). *La science en action*, Paris, éd. La Découverte, 450 p.

Lave J. (1991). Situated learning in communities of practice. In L. Resnick, J. Lenine, D. Teasley (Ed.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-82), Washington, DC : American Psychological Association.

Lave J. , Wegner E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leboucher C., et Logak P. (1996). L'entreprise face à l'embauche, *Les Annales de l'Ecole des Mines*, Ecole de Paris, vol. II, novembre, pp 215-224.

Le Boterf G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation.

Le Boterf G. (1999). De la compétence, in *La gestion des ressources humaines dans les systèmes éducatifs*, CRDP, Lyon.

Leccia D. (1993). Synthèse des mesures législatives prises en 1987 et 1992, *AFP*, n°126, sept-oct.

Lechaux P (1995). Alternance et jeux des acteurs, L'exemple du baccalauréat professionnel, *Formation Emploi*, n°49, janv. 1995 pp. 47-68.

- Lefranc G. (1975). *Histoire du travail et des travailleurs*, Paris, Flammarion, 2eme édition.
- Le Goff J.P. (1995). *Le mythe de l'entreprise. Critique de l'idéologie managériale*, Editions La découverte.
- Leguay L., Choplin J. (1998). Vers une nouvelle mission des organismes de formation dans les dispositifs d'insertion des jeunes, in B. Charlot et D. Glasman, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, PUF.
- Lelièvre C.(1996). *L'école à la française en danger*, Nathan.
- Le Louarn J.Y (1993) Pour en finir avec la graphologie, *Personnel*, n°340, mars-avril.
- Le Minez S., Marchand G., Minni C. (1998). *Emploi des jeunes et secteurs d'activités*, Document préparatoire à la conférence nationale sur l'emploi, les salaires et le temps de travail d'octobre 1997, La Documentation Française.
- Léonard E.(1994). Ressources Humaines : objet ou acteurs ?, Cahier de la recherche de l'Institut d'Administration et de Gestion (IAG), Université catholique de Louvain.
- Lerbet G. (sous la dir.), (1994). *Images de l'alternance à l'Education nationale*, L'Harmattan.
- Levitt B., March J.G. (1988). Organizational learning, *Annual Review of Sociology*, 14.
- Levy-Leboyer C. (1990). *Evaluation du personnel : quelles méthodes choisir ?*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Levy-Leboyer C. (1996). *La gestion des compétences*, Paris, les Editions d'organisation.
- Liaisons sociales, Le contrat d'apprentissage, la taxe d'apprentissage, (1993), n° spécial, n°11469, 24 juin.
- Lizé L. (1997). Sélection à l'embauche : comportement des entreprises en relation avec l'ANPE, in Les intermédiaires du marché du travail, PUF.
- Llenera P., Sonntag M. (1991). Intégration des ressources humaines et apprentissages locaux dans les PME/PMI, Pour une vision de la GRH, actes du 2^e congrès de l'AGRH, Cergy, pp. 279-283.**

Lochet J.F., Podevin G., Saunier J-M. (1995). Produire des compétences pour gérer les recrutements, *Bref*, Cereq, n°111, 1-4..

Louart P. (1990). Trois paradoxes en gestion des ressources humaines, *Cahiers de la recherche*, IAE Lille.

Louart P. (1991). Les apories du décideur, *Les cahiers de la recherche de l'IAE de Lille*.

Louart P. (1995). *Succès de l'intervention en ressources humaines*, Paris, Editions Liaisons.

Louis M.R. (1980). Surprise and sense-making : What newcomers experience in entering unfamiliar organizational setting, *Administration Science Quarterly*, 25, pp. 226-251.

Louis M.R., Posner B.Z., Powell G.N. (1983). The availability and helpfulness of socialization practices, *Personnel Psychology*, 36, pp 857-866.

Lucet R., Porta P. (1993). Le Conseil Régional d'Ile de France, sa politique en matière d'apprentissage, *AFP*, n°126.

Luttringer J.M. (1994). Jurisprudence et formations en alternance sous contrat de travail, *Journées de Deauville du CNPF*.

Lyon-Caen. (1992). Les libertés publiques et l'emploi, *Rapport au premier ministre*.

Maurines B. (1997). Anthropologie de l'échange social, Apprentissages professionnelles et dynamiques des relations au travail, *Formation Emploi*, n°60, décembre.

Malglaive G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF.

Malglaive G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.21, n°3, pp. 269-282.

Malglaive G. (1994). Alternance et compétences, *Cahier pédagogique*, janvier, n°320.

Malglaive G., Weber A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie, *Revue française de pédagogie*, n°61, oct.-nov., pp. 17-27.

Malglaive G., Weber A. (1983). Ecole et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie, *Revue française de pédagogie*, n°62, janv.-mars, pp. 51-64.

- Malglaive G. (1996). Apprentissage, Une autre formation pour d'autres ingénieurs, *Formation Emploi*, n°53, pp 85-99.
- Marchand O, Minni C. (1997). En mars 1997, un jeune sur neuf était au chômage, *Premières informations et premières synthèses*, MES-DARES, 97.12-N°52.1, décembre.
- Maroy C. (1997). Le partenariat, concept ou objet d'analyse ?, *Education permanente*, n°131, pp29-36.
- Maroy C. (1997). Vertus des formations en alternance et contexte sociétal, *Reflets et Perspectives de la vie économique*, Tome XXXVI, n°970, 4/1997, pp 5-18
- Martin D. (1994). Savoirs et pratiques de formations des maîtres, *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol.1, n°2, pp. 253-286.
- Martinelli D., Vergnies J.F. (1995). La dégradation de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, *Problèmes Economiques*, N°2.427, juin.
- Martinelli D, Sigot, Vergnies J.F. (1997). Diplômés de l'enseignement supérieur, L'insertion des jeunes se stabilise mais les écarts s'accroissent, *Bref-Cereq*, n°134, pp. 1-4.
- Martinet A.C. (1990). Grandes questions épistémologiques et sciences de gestion, in *Epistémologies et Sciences de Gestion*, Paris, Economica.
- Martory B., Crozet D., (1987). *Gestion des ressources humaines*, Paris, Fernand Nathan.
- Masmatel M. (1989). *L'apprentissage, un passé ou un avenir ?*, Paidera.
- Maurice M., Sellier F., Sylvestre J.J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, PUF.
- McCauley C.D. et al. (1989). Diagnosing management development needs : an instrument based on how managers develop, *Journal of management*, 15, 3, 389-403.
- McDaniel M.A, Whetzel D.L, Schmidt F.L, Maurer S.D. (1994). " the validity of employment interviews : A comprehensive review and meta-analysis ", *Journal of Applied Psychology*, vol. 79, n°4, pp 599-616.
- McGuire C.H. (1985). Medicals Problems Solving : A critique of the Litérature, *Journal of Medical Education*, n°60, Août, pp 587-595.

Medef (1998). Compétence et formation professionnelle, Document préparatoire aux journées de Deauville.

Medway P. (1997). Convergence éducation/formation et activité professionnelle : jusqu'où faut-il aller ? in *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat, développement social*, L'Harmattan.

Mehaut P., Rose J., Monaco A., De Chasse F. (1987). *La transition professionnelle des jeunes*, Paris, L'Harmattan.

Meignant A. (1991). *La formation, atout stratégique pour l'entreprise*, Paris, Editions Liaisons.

Ménard C. (1990). *L'économie des organisations*, Paris, La découverte.

Ménard J.Y. (1993). Gestion de l'emploi et des ressources humaines et reconnaissance des qualifications dans l'entreprise, in *La compétence en question, Ecole, insertion, travail*.

Merle Pierre (sous la dir.), Rennes, PUR.

Meron M., Minni C. (1995). Des études à l'emploi : plus tard et plus difficilement qu'il y a vingt ans, *Economie et Statistique*, n°283-284, INSEE.

Meron M., Minni C. (1996). L'emploi des jeunes : plus tardif et plus instable qu'il y a vingt ans, *Données sociales*, INSEE.

Midler C. (1994). Evolution des règles de gestion et processus d'apprentissage, in *Analyse des conventions*, pp. 335-369, Orléan A. sous la dir, PUF.

Minni C., Poulet-Coulibando P. (1998). L'évolution récente de la scolarité et de l'insertion professionnelle des jeunes (1996-1998), *Premières informations et premières synthèses*, MES-DARES, 98.12-N°52.1, décembre.

Mintzberg H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Edition d'Organisation.

Mintzberg H. (1982). *Le pouvoir dans les organisations*, Paris, Edition d'Organisation.

Mintzberg H. (1996). Former des managers et non des diplômés de M.B.A, in Mintzberg, *Le voyage au centre des organisations*, Editions d'Organisation.

Monaco A. (1993). *L'alternance école-production, Entreprises et formations des jeunes depuis 1959*, Paris, PUF, 277 p.

Monchatre S. (1998). Les déroulements de carrières en entreprise : variations sur le thème de l'anticipation. Le cas des techniciens et cadres, *Sociologie du travail*, n°38, pp. 21-41.

Murand L. , ZylbermanP. (1980). *Le petit travailleur infatigable, Villes-usines, habitat et intimités au XIXe siècle*, Recherche (2^e édition).

Nelson D.L., Quick J.C. (1991). Social Support and newcomer adjustment in organizations : Attachment Theory at work ?, *Journal of Organizational Behavior*, n°12, pp. 543-544.

Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (1995). *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF.

Obin J.P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*, Hachette.

OCDE. (1993). *De l'enseignement supérieur à l'emploi*. Rapport de synthèse, Paris.

OCDE. (1993). *Ecoles et entreprises : un nouveau partenariat*, Paris.

OCDE. (1994). *Les formations en alternance, quel avenir ?*, Paris, OCDE-CEREQ.

OCDE. (1996). *Regards sur l'éducation, Analyse*, Paris.

Olian J.D., Rynes S.L. (1984). Organizational staffing : Integrating practice with strategy, *Industrial Relations*, vol. 23, n°2, pp. 170-183.

Orléan A. (1989). Pour une approche cognitive des conventions économiques, in *L'économie des conventions*, *Revue économique*, n°2, mars, pp. 24-72.

Orléan A. (1995). La confiance, un concept économique, *Problèmes économiques*, n°2.422, mai, pp. 7-14.

Orléan A. et al.(1994). *L'analyse économique des conventions*, Paris, PUF, coll. Economie, 403 p.

Ostroff C., Kozlowski S.W. (1992). Organizational socialization as a learning process : The rôle of information acquisition, *Personnel Psychology*, Vol. 45, n°4, pp. 849-874.

- Pair C. (1996). *Formation professionnelle, pour quel avenir ?*, Nancy, CRDP de Lorraine.
- Paquet G., Gelinier O. (1991). *Le management en crise : pour une formation proche de l'action*, Paris Economica.
- Parlier M. (1994). *La compétence au service d'objectifs de gestion*. In La compétence, mythe, construction ou réalité ? Minet F., Parlier M. de Witte S., Paris, Ed. L'Harmattan, pp. 91-107.**
- Paul J.J.(1989). *La relation formation-emploi, un défi pour l'économie*, Paris Economica.
- Pelletier G. (1999). *Former les dirigeants de l'éducation, Apprentissage dans l'action*, De Boeck.
- Pelletier G. (1999). Management de l'éducation, formation et savoirs d'action, in Pelletier G. *Former les dirigeants de l'éducation*, De Boeck.
- Pelpel P., Troger V.(1993). *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette.
- Percheron A. (1974). *L'univers politique des enfants*, FNSP, Colin.
- Perret J., Roustang G. (1992). *L'économie contre la société*, Paris, Seuil.
- Peretti J.J.(1987). *Gestion des Ressources Humaines*, Vuibert.
- Peretti J.M. (1994). *Ressources Humaines*, Paris, 4^e édition, Vuibert.
- Pérot Y., Simon-Zarca (1998). Apprentissage, de nouveaux parcours. Céreq Bref, février.
- Perrenoud P., Altet M., Charlier E, Paquay L. (1999). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, De Boeck.
- Peyronie H. (1993). Rationalités et irrationalités dans l'invocation et dans les pratiques du partenariat école-entreprise, Actes du colloque : Etablissements et partenariats, pp. 184-186.**
- Phelps E.S. (1972). The statistical theory of racism and sexism, *American Economic Review*, 62, 4, pp. 659-661.
- Piaget J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.

- Pignarre G. (1991). *L'apprentissage, approche juridique*, Litec.
- Podevin G. (1998). Le "recrute-ment" sous tous ses profils, *Panoramiques*, n°32.
- Polanyi M. (1966). *The Tacit dimension*, Garden City, Doubleday.
- Ponthieux S. (1997), Débuter dans la vie active au milieu des années quatre-vingt-dix : des conditions qui se dégradent, *Economie et statistique*, n°304-305, pp. 37-52.
- Pottier F. (1992). Formes et logiques de mobilité des jeunes à travers l'Observatoire National des Entrées dans la Vie Active, in Coutrot L., Dubar C. sous la dir., *Cheminelements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française.
- Poupart R. , Y. Lichtenberger, J.M. Luttringer, C. Merlin (1995). *Construire la formation professionnelle en alternance*, Les Editions d'organisation, 221 p.
- Praderie M., Plasse D. (1995). *Les enjeux de la formation*, Retz.
- Premières synthèses*. (1998). Formation et insertion des jeunes : L'essor de l'alternance se poursuit en 1997, MES-DARES, France entière.
- Prost A. (1992). *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- Raizen S.A. (1994). Les études et le travail : bases de recherches. In OCDE (Ed.). *La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*, Paris, pp. 79-127.
- Ramaux C. (1993), Déterminants et pluralité des formes de recours à l'emploi temporaire, *Actes du 4° congrès de l'AGRH, Universalité et contingence de la GRH* Jouy-en-Josas, pp. 34-50.
- Ramaux C. (1994). Comment s'organise le recours aux CDD et à l'intérim ? Les résultats d'une enquête auprès de 24 établissements, *Travail et emploi*, n°58, pp. 53-61
- Rapport au Premier Ministre (1997). *Chômage : le cas français*, Commissariat général du plan, La Documentation Française.
- Rapport d'évaluation (1997). *La Loi Quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle*, La Documentation Française.
- Reichers A.E. (1987). An interactionst perspective on newcomer socialization rates, *Academy of Management Review*, Vol. 12, n°2, pp. 278-287.

- Rémy J. (1990). Le travail et la formation des ingénieurs face aux mutations du monde industriel, APST/ Recherche (Université de Provence Aix-Marseille I).
- Repères et références statistiques, (1996) et (1997). Ministère de l'Education nationale.
- Réussir la formation professionnelle des jeunes*, Livre blanc, CNPF, Les Editions d'Organisation.
- Reynaud B. (1992). *Le salaire, la règle, le marché*, Christian Bourgeois Editeur.
- Reynaud J.D. (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin.
- RFG (1997). La formation des dirigeants, numéro spécial.
- Richard A., Méhaut P. (1997). Politiques régionales de formation professionnelle, les premiers effets de la loi quinquennale de 1993, *Céreq-Bref*, n°128.
- Ricoeur P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Ed. du Seuil.
- Rigaud F. (1994). Apprentissage et système éducatif. *Raison présente*, n°110, pp.29-42.
- Rocheblave C. (1999). *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur, Engagement des Chambres de Commerce et d'Industrie*, L'Harmattan.
- Rochex J.Y. (1987). Biographie ? Projet ? Au-delà du fétichisme, *Dialogue Orientation*, n°13.
- Rojot J., Bergmann A. (1989). *Comportement et organisation : comportement organisationnel et théorie des organisations*, Vuibert Gestion, 352 p.
- Rose J. (1982). *Contribution à l'analyse des formes sociales d'accès aux emplois : l'organisation de la transition professionnelle*, Thèse d'Etat en sciences économiques, Université de Paris X-Nanterre, 16 juin.
- Rose J. (1984). *En quête d'emploi. Formation Chômage Emploi*, Economica.
- Rose J. (1992). Des enjeux théoriques de l'alternance, in *Les formations en alternance*, La Documentation française, Paris, pp. 35-42.
- Roussillon S. (1998). Approche psychosociologique de la préparation des dirigeants, in Bournois et Roussillon, *Préparer les dirigeants de demain*, Ed. de l'Organisation.

Rynes S.L (1991). " Recruitment, job choice, and post-hire consequences : A call for new research directions ", dans Handbook of Industrial and Organizational Psychology, sous la direction de Dunnette M.S. et Hough L.M., Palo Alto, Californie, Consulting Psychologists Press, pp 399-444.

Sainsaulieu R. (1977). *L'identité au travail*, Paris, PFNSP.

Sainsaulieu R. (sous la direction), (1990). *L'entreprise, une affaire de société*, Paris, PFNSP.

Sainsaulieu R. (1991). *L'entreprise, une affaire de société*, Paris, PFNSP.

Saint-Julien T., Caro P., sous la dir. (1997). *Emplois et entreprises*, La Documentation Française .

Sathe G.(1985). *Culture and related corporate realities*, Irwin.

Saunier J.M. (1993). *Contribution à l'analyse des pratiques de recrutement : du marché aux espaces de qualification*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université Paris I.

Schmidt F.L et al. (1984). " The economic impact of job selection methods on size, productivity, and pay-roll costs of the federal work force : An empirically based demonstration ", *Personnel psychology*, vol. 39, p1-29.

Schwartz B.(1981). *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes, Rapport au Premier Ministre*, La Documentation Française.

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*, New York : Basic Books.

Schön D.A. (1987). *Educating the reflexive practitioner*, San francisco : Jossey-Bass.

Segrestin D.(1987). L'entrée de l'entreprise en société. Introduction à une problématique de la modernisation des rapports sociaux, *Revue française de science politique*, n°4.

Sewell H.W. (1980, 1983). *Gens de métier et révolutions, Le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, trad. franç., Paris, Aubier-Montaigne.

- Sfez L. (1992). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Simon H. (1964). "Administration et processus de décision", (trad) *Economica*, 1984.
- Simon H. (1979). "Rational decision Making in Business Organisations", *American Economic Review*, 69, n°4.
- Simon-Zarca G. (1996). L'apprentissage : du CAP au diplôme d'ingénieur, *Bref-cereq*, n°122, 1996.
- Simon-Zarca G. (1998). L'apprentissage en 1996 : du CAP au diplôme d'ingénieur, article *Bref/Cereq*, n°122
- Sonntag M. (1994). *Développer et intégrer la formation en entreprise*, Paris, Editions Liaisons, 210 p.
- Spence M. (1973). Job market signaling, *Quarterly Journal of Economics*, 87, pp. 355-374.
- Stiglitz J.E. (1987). The causes and consequences of the dependance of quality on price, *Journal of Economic Litterature*, 25, pp. 1-48.
- Strategor .(1993). *Stratégie, structure, décision, identité – Politique générale d'entreprise*, InterEditions, 2° ed., Paris
- Stroobants M. (1993). *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : U.L.B.
- Suchère T., Zeghini S. (1993). Rationalité économique et comportements collectifs, *Economies et Sociétés*, n°7, novembre, pp. 35-54.
- Tanguy L. (1989). Les conventions Etat-patronat (1945-1961) : un régime de transition, *Formation-Emploi*, n°27-28, juillet-décembre, pp. 163-188.
- Tanguy L. (1986). *L'introuvable formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation française.
- Tanguy L. (1991). *L'enseignement professionnel en France-Des ouvriers aux techniciens*, Paris, P.U.F.

- Tanguy L. , Kieffer A. (1974). Extension de la scolarisation obligatoire et restauration de l'apprentissage en France, *Orientation*, n°53, 1974, p. 23-49.
- Tapia C. (1994). *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*, Paris, Les Editions d'organisation.
- Tardiff J. (1996), L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation des professionnels, *Actes du colloque, Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, CRDP Lyon, pp 31-46
- Thélot C. (1982). *Tel père, tel fils ? Position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- Thornton G.C., Byham W.C. (1982). *Assessment center and management performance*, New York, Academic Press.
- Thuderoz C. (1997). *Sociologie des entreprises*, Paris, La découverte.
- Toupin L. (1991). Formation expérientielle et transfert de connaissances in Courtois B. et Pineau G., *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation Française.
- Townley B. (1994). Selection and appraisal : reconstituting " social relations ", in *New Perspectives on Human Ressource Management*, Edited by J. Storey, Routledge
- Troger V. (1989). Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives., *Formation Emploi*, n°27-28, juillet-décembre, pp. 147-162.
- Trottier C., Perron M., Diabomba M. (sous la dir.), (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval.
- Ueberschlag J., Goasguen C. (1994). *La formation professionnelle*, Paris, Assemblée Nationale, Rapport n°1241, 2 tomes.
- Van Maanen J. (1976). Breaking in : Socialization to work. In Dubin R. (Ed.), *The handbook of work, organization, and society*, pp. 67-130.
- Van Maanen J., Schein E.H. (1979). Toward a theory of organizational socialization, In B.M. Straw (Ed.), *Research in organizational behavior* (Vol. 1, pp. 209-264).
- Veltz P., Zarifian P. (1993). Rationnalité, efficience et modèle d'organisation. *Sociologie de travail*, 3.

ANNEXE

QUESTIONNAIRE APPRENTI

FICHE SIGNALÉTIQUE DE L'APPRENTI

Nom : Prénom :

Coordonnées :

..... Tél. :

Profession des parents :

.....

Formation

Années

Formation & établissement

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Vie associative (sportive, universitaire, ...)

.....

.....

.....

Expériences professionnelles

Stages vacances, CDD, intérim, boulot saisonnier, CDI, ...

Période

Entreprise & nature du job

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FICHE SIGNALÉTIQUE DE L'ENTREPRISE

Entreprise :

Etablissement :

Coordonnées :

..... **Tél. :**

Secteur d'activité :

Chiffre d'affaires :

Effectif :

Flux d'entrée et de sortie des personnels durant ces dernières années :

.....
.....
.....

Cette entreprise a-t-elle déjà eu un apprenti ?

1 - Quelles sont les raisons qui ont motivé votre choix d'une formation en apprentissage ?

Merci de classer les critères par ordre croissant d'importance

- () Acquisition d'une expérience professionnelle
- () Aspect moderne et novateur de l'apprentissage dans le supérieur
- () Les conseils d'amis, de parents, ...
- () Conjuguer expérience pratique et apport théorique
- () Insatisfaction par rapport à un mode de formation "classique"
- () Rémunération
- () Faciliter l'insertion professionnelle (tremplin pour l'emploi, étoffer le cv)
- () Volonté d'intégrer l'entreprise
- () Augmenter son réseau relationnel

Autre ou informations complémentaires :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 - A défaut de trouver une entreprise qui vous recrute en apprentissage, auriez-vous quand même suivi MSG ?

() oui

.....

.....

() non. Auriez-vous arrêté vos études ?

.....

.....

.....

3 - Si vous deviez résumer à un ami l'idée que vous vous faites de l'apprentissage, que lui diriez-vous ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4 - Comment avez-vous trouvé l'entreprise qui vous a recruté ?

- () Relations personnelles
- () Démarche type "recherche d'emploi"
- () Bourse d'emploi type "rencontres entreprises"
- () Organisme (ANPE, Mission locale, ...). Lequel :
- () Fichier MSG
- () Voie de presse
- () Proposition d'une entreprise (à la suite d'un stage par exemple)
- () Autre :

Avez-vous des informations complémentaires à apporter ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5 - Pour "décrocher" un contrat d'apprentissage, aviez-vous une idée du poste que vous vouliez occuper durant votre contrat ?

oui. Quel était-il et l'avez-vous obtenu ?

.....
.....
.....

non. Souhaitiez-vous avant tout de décrocher un contrat en apprentissage indépendamment du poste ? Etes-vous satisfait ?

.....
.....
.....

6 - Comment jugez-vous cette phase de recherche d'un contrat ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7 - Globalement, compte tenu de vos démarches et des contacts que vous avez eu pour décrocher votre contrat en apprentissage, cette formule de formation en alternance vous paraît-elle séduire les entreprises ?

() oui. Pourquoi

.....
.....
.....

() non. Pourquoi

.....
.....
.....

8 - Quels sont les personnes de l'entreprise que vous avez rencontrés lors de la phase de négociation du contrat ? Et quels sont les points principaux que chacun a abordé ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9 - Qui, selon vous, a pris la décision de votre recrutement dans l'entreprise ?

.....
.....
.....
.....

10 - Selon vous, pourquoi l'entreprise a-t-elle recours à un apprenti ? A quel besoin cela correspond-il ?

.....
.....
.....
.....
.....

11 - Ce besoin aurait-il pu être satisfait par un autre moyen, type embauche d'une personne en CDD ? Quels sont alors, à votre avis, les arguments qui ont milité en faveur du recours à un apprenti ?

.....
.....
.....
.....
.....

12 - Pensez-vous qu'il y ait des possibilités d'embauche dans cette boîte ? Vous l'avez-vous suggéré ou fait entendre ?

.....
.....
.....

13 - Pourriez-vous décrire succinctement la nature du job qui vous a été confié ? quelles sont les principales personnes avec lesquelles vous allez être en contact (hiérarchie, client, collectif de travail) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

14 - Comment s'est déroulée votre intégration dans l'entreprise ?

.....
.....
.....
.....
.....

15 - Un tuteur est-il chargé de vous suivre ?

.....
.....
.....
.....

16 - Dans cette période de démarrage, existe-t-il des points qui posent problème (ou qui ont posé problème)

En entreprise

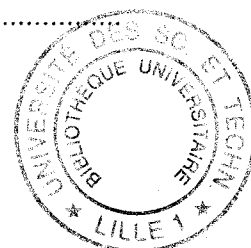
.....
.....
.....
.....

En centre de formation

.....
.....
.....
.....

16 - Plus globalement (positivement ou négativement), existe-t-il des choses qui ont retenu votre attention, qui vous satisfont ou vous inquiètent ?

.....
.....



**L'INSERTION ORGANISATIONNELLE
DES FUTURS CADRES PAR L'APPRENTISSAGE**
Pour une approche en termes de construction et d'évaluation des compétences

Frédéric SAUVAGE

I.A.E. de Lille -USTL Lille I.

Groupe de Recherche Appliquée aux potentiels Humains en Entreprise
Centre Lillois d'analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises

Résumé

Au travers de la multiplication des formes de contrat d'emploi, on constate que les modalités d'entrée organisationnelle apparaissent de plus en plus diversifiées ; ce qui tend à nous éloigner d'une vision classique ou instrumentale des procédures de recrutement. Le travail de recherche propose d'examiner l'une de ces modalités particulières que constitue le contrat d'apprentissage.

Il s'agit, en l'occurrence, d'étudier comment se construisent les compétences des apprentis de l'enseignement supérieur inscrits dans un processus d'insertion organisationnelle. Ce qui nous intéresse est le versant organisationnel d'un dispositif de formation en alternance.

La thèse comporte cinq chapitres. Les trois premiers traitent des nouvelles approches du recrutement des jeunes, de l'apprentissage comme mode d'insertion organisationnelle des futurs cadres, et de l'apprentissage comme processus de construction et d'évaluation des compétences. Les deux derniers chapitres permettent d'observer les logiques de recours et d'usage de l'apprentissage ainsi que des appariements "tels qu'ils se font" entre un apprenti et un employeur.

La thèse démontre la nécessité de prendre en compte les registres conventionnels de compétences pour expliquer la nature des appariements qui se construisent. Elle souligne ce faisant la nécessité de modes d'évaluation et de construction des compétences plus équilibrés, jouant sur plusieurs registres.

Mots clefs

FORMATION - CADRES - COMPETENCES - APPRENTISSAGE - INSERTION
PROFESSIONNELLE - RECRUTEMENT - EVALUATION