

Proposition de communication au Congrès AGRH 2000

N°81

La formation professionnelle initiale en France et en Allemagne : une analyse des mécanismes de confiance et de méfiance à travers deux études de cas¹

Eric DAVOINE / Björn WALLISER / Jean-Charles RIERA

Chercheurs confirmés

Adresse des auteurs

Eric DAVOINE
Université de Mulhouse
Stadtstr. 34
D-79104 FREIBURG
e-mail: edavoine@aol.com

Björn WALLISER
Université de Nancy
2 rue Charles
F-67270 Saessolsheim
bjorn.walliser@plg.univ-nancy2.fr

Jean-Charles RIERA
BAG-BDW
Weststrasse
D-77694 KEHL
Riera@cybercable.fr

Contact téléphone :
DAVOINE
0049-761-202 3851

¹ Les auteurs remercient la FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises) pour son soutien pour le projet de recherche dont cet article est issu (projet «La gestion à long terme des relations de l'entreprise avec ses partenaires : une approche comparée France-Allemagne à travers le concept de confiance.» dirigé par le Professeur J.-C. Usunier) et remercient les membres de l'équipe pour leurs commentaires des premières versions de ce papier.

Proposition de communication au Congrès AGRH 2000

N°81

**La formation professionnelle initiale en France et en Allemagne :
une analyse des mécanismes de confiance et de méfiance
à travers deux études de cas**

Proposition de communication au Congrès AGRH 2000

N°81

LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE EN FRANCE ET EN ALLEMAGNE : UNE ANALYSE DES MECANISMES DE CONFIANCE ET DE MEFIANCE A TRAVERS DEUX ETUDES DE CAS

Résumé :

Le système allemand de formation professionnelle duale est souvent considéré en France comme un modèle performant à imiter. Nous présentons ici dans une première partie une comparaison générale des systèmes français et allemand de formation professionnelle initiale en mettant en évidence les performances du système allemand avant 1994. Nous insistons dans la seconde partie sur le contexte de culture nationale de travail, et particulièrement sur la dimension culturelle de confiance, qui expliquerait selon Fukuyama cette différence de performance. Nous montrons dans cette seconde partie, à partir de l'analyse de deux cas d'entreprises de la métallurgie, une française et une allemande, les mécanismes de production et de reproduction de confiance et de méfiance qui pourraient caractériser les deux pays.

Summary :

The German system of vocational training is often seen in France as an example to imitate. We present in the first part of this paper a general overview of the French and of the German vocational training systems, focussing on the remarkable performance of the German system until 1994. In the second part of the paper, we insist on the specific cultural context of German organizations, and especially on the cultural dimension of trust, which is used by Fukuyama to explain the French/German differences of economic development forms. Through the analysis of two case studies in the Metallurgy, within a French and within a German company, we emphasize and put to the fore the production and reproduction mechanisms of trust and distrust which could be characteristic of both countries.

Mots-clés :

Formation professionnelle, culture nationale de travail, confiance; comparaison France/Allemagne

Vocational training, national work cultures, trust, cross-cultural comparison, France/Germany

Le système allemand de formation professionnelle duale, qui peut être considéré comme un des piliers du modèle allemand de Gestion des Ressources Humaines (Cazal/Peretti, 1992), a souvent été décrit en France comme un modèle performant à imiter, surtout depuis la célèbre étude du LEST d'Aix-en-Provence (Maurice/Sellier/Silvestre, 1982). Si l'on considère statistiquement les relations entre formation professionnelle et carrières professionnelles des années 1950 aux années 1990 en Allemagne de l'Ouest (Mayer/Konietzka, 1998), on constate en effet que le système allemand de formation professionnelle est un succès en termes d'insertion professionnelle qui a peu d'équivalent en Europe. Mais ce modèle semble difficile à importer tel quel dans un autre contexte national (Maurice, 1993 ; Lynch, 1994) et ne semble pouvoir fonctionner qu'avec un contexte de relations de confiance particulières entre les trois principaux acteurs du système dual : les apprentis (*Auszubildende* ou *Azubis*), les entreprises et l'Ecole. Certains auteurs comme Fukuyama (1994) considèrent que la culture nationale de travail allemande présente un assez fort degré de confiance entre les acteurs, confiance que Fukuyama définit comme une attente vis-à-vis d'autrui de comportements "honnêtes" ou en tout cas conformes à des règles du jeu plus ou moins tacites. La comparaison France/Allemagne est ici intéressante parce que Fukuyama défend également la thèse que la France et l'Allemagne représentent deux pôles relativement antagonistes pour la dimension culturelle de confiance, une thèse que confirment d'autres études (Usunier/Roger, 1999). L'importance de la confiance – ou de la méfiance, qui est son corollaire incontournable – pour le fonctionnement de la formation professionnelle a déjà été soulignée par d'autres travaux (Causse, 1998 et plus généralement le numéro spécial 1998 de la Revue Sciences de Gestion; ainsi que Walliser/Davoine, 1999) et nous insisterons dans cet article sur les différences France/Allemagne et sur les mécanismes de construction de confiance et de méfiance.

Nous considérons en effet que si la confiance entre les acteurs sociaux est une composante relativement stable de la culture de travail allemande, cette stabilité n'est possible que si elle est relayée par un cadre institutionnel et par des mécanismes de structuration dans les pratiques sociales qui vont contribuer à (re)produire cette confiance. Une telle approche peut être considérée comme constructiviste et correspond à une approche fréquemment utilisée dans la recherche allemande que ce soit en sociologie industrielle comparée (Heidenreich, 1995 ; Kibler, 1999) ou en management comparé (Walgenbach, 1994). Dans la tradition de cette approche, nous étudierons à partir de deux études de cas ces mécanismes. Nous nous appuyerons pour notre analyse sur les situations allemande et française de 1990-93, qui est la situation de référence de Fukuyama et qui correspond à la période d'observation des entreprises de nos deux études de cas. Il nous a paru également important ici de comparer les situations en France et en Allemagne à une époque où de nombreux acteurs sociaux français (pouvoirs publics, CNPF...) considéraient le modèle dual allemand comme un modèle à imiter (Oerter, 1993), les transformations progressives du système français de formation professionnelle menées depuis 1987 ayant eu pour objectif de mettre en place en France un modèle proche du modèle allemand. L'étude du cadre institutionnel allemand des années 1990-93 devrait donc permettre non seulement de souligner les difficultés à importer le système allemand en France, mais aussi de montrer, dans une certaine mesure, le chemin ("culturel" ou "institutionnel") à parcourir pour réussir cette importation. Le choix d'arrêter notre analyse comparée à l'année 94 facilite la comparaison binationale, puisque notre analyse ne prendra en compte ni les années de récession allemande 1994-98 qui ont probablement modifié la culture d'entreprise allemande, ni les modifications les plus récentes du système français de formation professionnelle.

Les deux études de cas ont été réalisées sur la base d'expériences professionnelles de deux des auteurs, expérience ayant fait l'objet de travaux "objectivés" (Davoine, 1993 ; Morin/Riera, 1993), et d'une analyse croisée des trois auteurs visant une objectivité maximale (voir aussi 2.1.) par la confrontation des perceptions d'un universitaire de nationalité allemande travaillant depuis presque dix ans en contexte universitaire français, d'un universitaire de nationalité française ayant travaillé six ans en contexte industriel et universitaire allemand, et d'un praticien français, spécialiste de la formation, travaillant depuis deux ans en contexte industriel allemand après avoir été DRH en France.

La première partie de l'article est consacrée à une analyse générale du système allemand de formation professionnelle par rapport au système français. Nous rappellerons rapidement les chiffres de la formation professionnelle en France et en Allemagne, la place de la formation professionnelle dans les systèmes éducatifs nationaux ainsi que le rôle des principaux acteurs de cette formation professionnelle. Dans la seconde partie, nous nous attacherons à la problématique de la confiance et nous essaierons de montrer les mécanismes de construction de confiance et de méfiance entre les acteurs en analysant le cas de deux entreprises, allemande et française, baptisées Zahn AG et Métal-Isère.

1. La formation professionnelle en France et en Allemagne : une comparaison rapide des deux systèmes

Cette partie comparée vise à rappeler rapidement les principaux chiffres (1.1.) et la place de la formation professionnelle dans les systèmes éducatifs nationaux des deux pays (1.2). Puis, nous présenterons (1.3.) les principaux acteurs de la formation professionnelle, dont les relations seront analysées plus précisément dans la seconde partie à partir des cas.

1.1. Les performances de la formation professionnelle initiale en France et en Allemagne

Les chiffres du tableau suivant rendent particulièrement explicites les principales caractéristiques et performances du système allemand de formation professionnelle par rapport au système français.

	France	Allemagne
Effectif total (en 1994)	220.000 en contrat d'apprentissage 105.000 en contrat de qualification 65.000 en contrat d'adaptation	1.100.000 en Allemagne de l'Ouest 300.000 en Allemagne de l'Est
Pourcentage de jeunes (19-24 ans) en apprentissage	Environ 10 %	Environ 65 %
Secteurs de formation	- artisanat : 60 % - commerce/distribution : 11 % - agriculture : 6 %	- artisanat : 32 % - industrie/commerce : 52 % - agriculture : 2 % - service public : 4 % - autres (prof. libérales) : 10 %
Taille des entreprises formatrices	83 % des apprentis dans des entreprises employant moins de 10 salariés	70 % des apprentis dans des entreprises comptant plus de 10 salariés
Niveau de formation	Niveau V (CAP-BEP) dominant (85 %)	Niveau III, IV et V (mais sans équivalence officielle)
Organisme responsable pour délivrer les diplômes	L'Etat (Education Nationale)	Chambres des métiers ou Chambres de Commerce et d'Industrie
Taux de chômage des jeunes (19-24 ans)	Supérieur à 20 %	Inférieur à 7 %

Cf. Oerter (1997)

Cette comparaison de deux "photographies" des chiffres de la formation professionnelle permet de souligner trois spécificités du système allemand par rapport au système français :

1- La formation professionnelle concerne en Allemagne un pourcentage plus important de la population des "jeunes" et semble favoriser leur insertion professionnelle. Le système dual permet en effet une formation de métier orientée vers la pratique et intégrant rapidement les mutations technologiques.

2- L'entreprise joue un plus grand rôle en Allemagne, puisqu'elle a le rôle de formateur (*Ausbilder*) au même titre que le lycée professionnel (*Berufsschule*). Ce rôle se traduit par une part des investissements des entreprises dans la formation plus grande en Allemagne qu'en France (voir Oerter, 1997), mais aussi par un pouvoir plus important dans la conception et dans la validation des formations, comme par exemple la délivrance de diplômes par les représentants des entreprises (chambres de commerce et d'industrie ou chambres de métiers) et non par l'Etat comme en France. Ce rôle plus important des entreprises en Allemagne permet d'assurer l'orientation professionnelle du contenu de la formation ainsi qu'une adaptation réactive aux besoins du marché de l'emploi (une réactivité qui a d'ailleurs été critiquée par les sociologues allemands dans les années 1994-98 lors de la période de récession). Cette participation des entreprises à la formation fait que la part des dépenses publiques pour l'éducation est (proportionnellement au PIB) inférieure en Allemagne qu'en France.

3- Les métiers de la formation professionnelle sont en Allemagne surtout des métiers – d'employés ou d'ouvriers qualifiés – dans des entreprises industrielles ou dans des entreprises de service de taille importante alors qu'il s'agit en France surtout de métiers de l'artisanat dans de très petites entreprises. De plus, alors que les "métiers" français sont traditionnellement d'un niveau académique inférieur à celui du baccalauréat (niveau V), les apprentis allemands sont de niveaux académiques divers, et le choix d'une formation professionnelle est souvent indépendant du niveau atteint dans l'enseignement général.

1.2. La place et la valeur de la formation professionnelle dans le système éducatif et dans l'entreprise

Cette indépendance, voire cette absence de hiérarchisation des cursus de formation professionnelle allemands par rapport à l'enseignement général, peut être associée à une quatrième caractéristique de la formation professionnelle allemande par rapport à la formation professionnelle française. Cette caractéristique, sans doute la plus importante, n'apparaît pas dans le tableau de chiffres de la page précédente puisqu'elle est la plus difficile à chiffrer : il s'agit de l'image de la formation professionnelle par rapport aux autres formations, ou de la place de la formation professionnelle, dans le système éducatif, sur le marché du travail et dans les représentations collectives.

En effet, dans le système éducatif français, caractérisé par une stratification hiérarchique relativement transparente des différents cycles de formation ainsi que par un processus permanent d'"extraction des élites" (Maurice, 1993), la formation professionnelle est traditionnellement le lot des élèves en situation d'échec dans le système d'enseignement général – même si aujourd'hui, les acteurs institutionnels français de l'apprentissage (CFA, CCI...) se battent pour modifier cette situation. Pour cette raison, l'image des cursus français de formation professionnelle est plus souvent celle d'une "voie de garage" pour les élèves en difficulté que celle d'une véritable qualification de métier, d'autant plus qu'il est particulièrement difficile de retourner de cette voie de garage vers la "voie royale", celle de l'enseignement général menant jusqu'au baccalauréat, aux classes préparatoires et aux Grandes Ecoles. Alors que le système éducatif français est caractérisé par une hiérarchie monolithique et stratifiée des cursus, hiérarchie dans laquelle la formation professionnelle se trouve traditionnellement dans les strates inférieures (si l'on associe – comme le fait Marc Maurice - la formation des Grandes Ecoles à des établissements d'enseignement général), le système éducatif allemand est marqué par une différence fondamentale entre formation professionnelle et formation générale et, logiquement, on y sépare les responsabilités: les entreprises sont en charge de la formation professionnelle; l'Etat – c'est-à-dire les *Länder* - s'occupe de la formation générale (Münch, 1992). La conséquence de cette séparation sera une juxtaposition moins hiérarchisée et souvent complémentaire des

différentes formes de qualification (professionnelle et générale). Alors qu'il est impensable en France de suivre une formation professionnelle de Niveau V ou IV après avoir réussi brillamment un baccalauréat d'enseignement général (d'Iribarne (1991) analyse le passage d'une strate supérieure à une strate inférieure en termes de "déchéance"), il n'est pas rare en Allemagne que les *Abiturienten* (bacheliers) cherchent à acquérir pendant deux ans une qualification professionnelle (c'est-à-dire à apprendre un métier de l'entreprise dans une entreprise) avant de reprendre des études générales à l'Université. Dans certains métiers comme *Bankkaufmann* ou *Versicherungskaufmann* (employé qualifié pour les banques et les sociétés d'assurances), les bacheliers sont même majoritaires pour suivre un cursus qui officiellement n'exige que l'équivalent allemand du brevet des collèges.

Il semble également important de rappeler que cette différence France/Allemagne de relation hiérarchique entre formation professionnelle et enseignement général est observable sur le marché du travail et dans l'entreprise. Les travaux pionniers de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) ont mis en évidence des différences France/Allemagne de rapport salarial et de structures hiérarchiques qui expliquent - autant qu'ils sont expliqués par - les différences d'image et de valeur de marché de la formation professionnelle dans les deux pays. Aux cursus de formation professionnelle allemande correspondent des positions organisationnelles (*Facharbeiter* ou *Sachbearbeiter*) comparativement mieux rémunérées, plus qualifiées et moins encadrées que les positions organisationnelles des entreprises françaises. En outre, la qualification acquise dans un cursus de formation professionnelle français ne semble pas reconnue outre mesure par les entreprises françaises : dans les entreprises françaises observées par Maurice, Sellier et Silvestre, les positions - et les rémunérations - d'ouvriers qualifiés sont attribuées plus souvent selon l'ancienneté et que selon la qualification certifiée du système éducatif. Alors que le diplôme semble plus important en France qu'en Allemagne pour l'autorité légitime et les carrières de cadres et d'ingénieurs (Davoine, 1998), le certificat scolaire ou le brevet professionnel est moins important en France qu'en Allemagne pour l'autorité légitime des ouvriers qualifiés et des contremaîtres. Si les contremaîtres allemands doivent être titulaires d'une *Meisterbrief* - délivrée par une chambre de métier ou une chambre de commerce - les qualifiant pour cet emploi, les contremaîtres français ne sont pas soumis à cette contrainte. Les études comparatives plus récentes confirment le phénomène (Drexel, 1993). Enfin, en termes d'évolution possible de carrière, l'entreprise allemande semble être plus généreuse que l'entreprise française pour les ouvriers et employés titulaires des seuls certificats de formation professionnelle (voir par exemple Walgenbach, 1994). Même si l'on assiste en Allemagne depuis la fin des années 80 à une académisation progressive des professions intermédiaires et de l'encadrement moyen (voir par exemple Drexel, 1993), le phénomène du "cadre-maison" ou de l'"ingénieur-maison" est traditionnellement plus fréquent en Allemagne et les carrières d'"autodidactes" y semblent mieux vécues qu'en France (Simmoneau/Galambaud, 1993). L'ensemble de ces éléments va donc dans le même sens et étayent la thèse d'une plus grande reconnaissance par l'entreprise allemande de la qualification associée à la formation professionnelle.

1.3. Les rôles de l'entreprise et de l'école dans la formation professionnelle

Dans le modèle allemand, la reconnaissance par l'entreprise de la valeur de la formation professionnelle s'explique bien sûr partiellement par le rôle qu'elle joue dans cette formation. Dans ce paragraphe nous présenterons rapidement, dans une perspective historique, les rôles que jouent l'école et l'entreprise dans les modèles allemand et français de formation professionnelle.

Le modèle d'apprentissage allemand reste aujourd'hui encore très proche du modèle médiéval d'apprentissage des corporations de métiers (*Zünfte*) où l'apprenti devenait compagnon puis, au terme d'une formation supplémentaire, pouvait devenir maître ou *Meister*. Ayant connu leur plein essor à la fin du XVème siècle, les corporations n'en ont pas moins été fragilisées par les évolutions progressives de la manufacture vers la production industrielle, puis relayées dans le courant du XIXème siècle par des corps de métiers (*Innungen*). Le modèle d'apprentissage des artisans des *Zünfte* est cependant resté le modèle de référence que les entreprises allemandes du Commerce et de l'Industrie ont pris pour définir à la fin du XIXème siècle la structure de l'apprentissage professionnel en entreprise actuel, également défini autour de métiers (Münch, 1992). Mais pour

éviter la trop grande spécialisation de compétences qu'amène un apprentissage exclusivement individuel en entreprise, des ateliers d'apprentissage furent alors organisés dans les entreprises pour dispenser un enseignement systématique et planifié visant à l'acquisition de tous les savoir-faire communs à un corps de métier spécifique. De même, furent créées à la même époque des écoles de perfectionnement (*Fortbildungsschulen*) indépendantes des entreprises, inspirées par les « écoles du Dimanche » du XVIIIème siècle, qui apportaient aux apprentis un enseignement théorique général, comme aujourd'hui la *Berufsschule*.

Aujourd'hui, le système allemand de formation professionnel est toujours organisé autour de métiers (même dans l'industrie et les services), le savoir théorique est acquis en classe à la *Berufsschule* et les *Azubis* apprennent encore certains savoir-faire en groupes dans l'entreprise autour de formateurs (voir 2.2.). De plus, dans le système de formation allemand "dual", tel qu'il est régi par la *Berufsbildungsgesetz* (BBiG, code de la formation professionnelle), l'entreprise détient au même titre que l'école le statut de formateur (*Ausbilder*), conformément à un principe de séparation dichotomique de la qualification professionnelle (compétences et savoir-faire associés à la *Praxis* de l'entreprise ou du métier) et de l'éducation générale (qu'elle soit ou non technique, associée à un *corpus* de savoir appelé *Theorie* et opposé à *Praxis*). Dans le système dual, les contenus professionnels "pratiques" seront acquis sous la responsabilité de l'entreprise (dans un cadre contractuel que nous expliciterons dans le 2.2.) pendant que la formation générale "théorique" dispensée par la *Berufsschule* est gérée au niveau des *Länder* par les ministères régionaux. Ce sont les Chambres de métiers ou les Chambres de Commerce et d'Industrie, représentants des entreprises, qui délivrent en Allemagne les "diplômes" professionnels qui sont en fait des certificats d'apprentissage professionnel. La *Berufsschule* ne délivre qu'un bulletin de notes et l'entreprise formatrice délivre un certificat d'apprentissage qui ressemble à un certificat de travail.

Alors que dans le système éducatif allemand, la formation professionnelle est gérée collectivement par une multiplicité d'acteurs, les cursus de formation professionnelle français sont principalement régis ou gérés de façon centralisée par le Ministère de l'Education Nationale. Avant la Révolution Française, la tradition d'apprentissage au sein de corporations de métier existait également en France, mais elle semble avoir connu une rupture brutale avec l'interdiction des corporations et la Loi "Le Chapelier" de 1791. Cette tradition d'apprentissage n'est donc pas entrée dans le monde industriel français (Münch, 1992) et n'a perduré que dans certains domaines de l'artisanat – par exemple les Compagnons du Tour de France. Tout au long du XIXème siècle, l'apprentissage professionnel des ouvriers fut seulement géré par les employeurs même si l'Etat français commença à réguler les pratiques d'apprentissage en instaurant progressivement des cours professionnels obligatoires et gratuits pour les apprentis (Lois de 1851 puis 1919). En 1920, la responsabilité de ces cours passait, pour y rester jusqu'à aujourd'hui, du Ministère de l'Economie au Ministère de l'Education. Cette discontinuité historique explique partiellement le rôle essentiel que joue aujourd'hui encore en France le Ministère de l'Education Nationale pour la formation professionnelle, tant dans la définition des programmes, que pour la définition du nombre d'élèves, l'évaluation de leur qualification et la délivrance des diplômes. Les programmes étant conçus par l'Education Nationale avec une volonté de maintenir des passerelles (les bacs professionnels) permettant, dans la logique de hiérarchie unique française, aux (meilleurs) élèves des classes professionnelles d'accéder ultérieurement à l'enseignement supérieur, les programmes perdent nécessairement en caractère professionnel ce qu'ils gagnent en caractère général. Dans cette logique, il n'est souvent laissé qu'un rôle consultatif aux représentants des employeurs dans des commissions pédagogiques gérées par le Ministère (Pair, 1994).

Si le rôle des entreprises françaises dans la pratique pédagogique de la formation professionnelle est extrêmement limité (sous forme de stages) dans le système d'alternance sous statut scolaire (CAP, BEP, etc.), il est supposé se développer dans les nouvelles expériences d'apprentissage existant en France depuis la fin des années 80, et est souhaité par les pouvoirs publics et par les entreprises. Pour ces nouvelles formes de formation professionnelles appelée "apprentissage", la formation est – sur le modèle allemand - partagée entre l'entreprise, où un maître d'apprentissage suit l'apprenti en situation de travail, et un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) qui assure des compléments théoriques et techniques. De plus en plus de CFA sont rattachés à des établissements

scolaires, mais la plupart sont gérés par des organisations proches des entreprises, comme par exemple les chambres de commerce ou des métiers. Le financement des CFA provient des régions et de la taxe d'apprentissage payée par les entreprises, mais là encore, l'Etat conserve une fonction de contrôle et d'animation pédagogique par l'intermédiaire d'un corps d'inspection (Oerter, 1993). On peut néanmoins se demander si les espérances que les pouvoirs publics français ont placés dans les CFA pourront être atteintes, car il semblerait que cette transformation se fasse particulièrement lentement (Rothe, 1995), et ce sans doute parce que les pratiques de formation professionnelle en France sont aussi fortement ancrées dans les habitudes et les représentations d'une culture nationale et donc particulièrement difficiles à modifier.

En comparant ainsi rapidement le rôle joué par les entreprises et leurs représentants dans les deux systèmes, il peut paraître logique que les employeurs allemands attribuent plus de valeur aux certificats de formation professionnelle que les employeurs français, puisque les premiers semblent définir eux-mêmes le cadre et le contenu de cette formation, un rôle et un pouvoir que revendiquent d'ailleurs aussi les employeurs français depuis de nombreuses années (CNPF, 1991). Une telle explication est certes tentante, mais ce serait oublier d'une part que l'entreprise allemande qui emploie l'ouvrier ou l'employé qualifié n'est pas nécessairement l'entreprise qui l'a formé, et d'autre part que l'entreprise – ou ses représentants - ne font que contribuer à la conception du cadre et du contenu de la formation avec d'autres acteurs, principalement les pouvoirs publics, les chambres de Commerce et d'Industrie, les écoles professionnelles et les *Azubis* eux-mêmes. Plus que la participation des entreprises allemandes à la conception de la formation professionnelle, c'est plutôt la capacité de l'ensemble des acteurs à coopérer, c'est-à-dire à travailler ensemble, qui semble être la clé des performances du système allemand, capacité des acteurs à coopérer que Fukuyama associe à une culture nationale de confiance. Nous allons donc étudier plus précisément dans la partie suivante les mécanismes de cette confiance apparemment caractéristique du système allemand, dans une perspective comparée franco-allemande.

2. Les mécanismes de construction de confiance et de méfiance entre les acteurs de la formation initiale : analyse de deux études de cas

2.1. Présentation des études de cas et de la grille d'analyse

Pour analyser la capacité apparemment supérieure des acteurs du système de formation allemand à coopérer, le concept de confiance nous paraît intéressant parce qu'il permet – à condition d'être opérationnalisé - d'éclairer le caractère rationnel du processus de construction de la coopération entre les acteurs. Le concept de confiance fait l'objet de nombreux débats tant dans la littérature de gestion que dans la littérature économique et sociologique (voir Gambetta, 1988 ; Economies et Sociétés – Sciences de Gestion, 1998 ; Usunier/Roger, 1998), et il nous a semblé nécessaire de proposer quelques éléments de définition de ce concept avant de formuler une grille d'analyse et de présenter nos deux études de cas.

Dans le cadre d'une relation entre deux acteurs ou deux partenaires, on peut considérer la confiance comme un actif rationnel, incorporel et difficilement évaluable par un marché ou par un prix - Fukuyama (1994) l'assimile à un capital social. La confiance agit en effet dans une relation comme un facteur réducteur de comportements opportunistes : elle reflète la capacité des acteurs ou membres d'une communauté déterminée à se comporter, sans contrainte apparente, de manière à correspondre aux anticipations et aux attentes de leurs partenaires ou des autres membres de la communauté concernée. La confiance entre les partenaires implique donc d'une part une certaine prévisibilité des comportements mais suppose aussi que les acteurs partagent un univers commun de jugement sur les comportements (Karpik, 1998), autrement dit les normes, les croyances ou les intérêts d'une même communauté, ainsi qu'éventuellement un système de sanction commun. Même si l'existence de cet univers commun de jugement empêche de réduire la confiance à un simple calcul économique de risque, la

confiance n'exclue pourtant ni le calcul, ni le contrôle, ni l'importance des sanctions possibles : confiance et méfiance sont dialectiquement inséparables même si l'une ou l'autre va dominer la relation à un moment donné.

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans notre étude sur les acteurs de la formation professionnelle, c'est d'illustrer et d'analyser les mécanismes par lesquels la confiance – ou la méfiance – se construit dans les relations entre l'entreprise (représentée par les cadres de la Direction des Ressources Humaines), ses *Azubis*, ses salariés et son environnement. Dans une telle perspective, qui est une perspective dynamique de développement d'une relation entre deux acteurs, plusieurs types de confiance et plusieurs mécanismes de construction de confiance peuvent être identifiés (Reynaud, 1998 ; Usunier/Roger, 1998). Nous nous intéresserons particulièrement dans nos études de cas à illustrer et à analyser deux types de confiance et leurs mécanismes : la confiance dite «contractuelle» et la confiance dite «tacite» :

- 1- Le premier type de confiance dit « confiance contractuelle » se fonde sur des engagements qui peuvent donner lieu à un contrôle et éventuellement à des sanctions. Le *contrat* est un mécanisme qui permet d'établir de la confiance entre des acteurs qui ne se connaissent pas, autrement dit des acteurs qui sont dans une situation de relation impersonnelle sans historique relationnel ou information *a priori*. La confiance contractuelle repose sur l'efficacité attribuée à un tiers médiateur qui est le système judiciaire, c'est-à-dire le système de contrôle et/ou de sanction.
- 2- La confiance dite «tacite» se fonde sur des normes ou conventions sociales implicites, que la régularité des pratiques a institué entre les acteurs. La pression de conformité aux normes sociales est d'ordre social et non d'ordre juridique. Usunier et Roger (1998) associent la confiance «tacite» à la "prévisibilité" des comportements et à plusieurs mécanismes: la *réputation* et les informations (signaux) diffusés par le partenaire et son environnement ; la *similitude* de normes, de valeurs ou de croyances puisqu'il rend le comportement de l'autre plus prévisible; et l'*historique* de la relation entre les partenaires, une relation de long terme jouant un rôle positif sur la confiance. La confiance par la prévisibilité, c'est une confiance envers quelqu'un qui s'est avéré "digne de confiance" i.e. quelqu'un de fiable (Luhmann, 1989).

Dans les deux paragraphes suivants, nous allons essayer d'analyser les mécanismes relatifs à ces deux types de confiance à partir de deux études de cas. L'entreprise allemande de l'étude – que nous appellerons Zahn AG - est une entreprise de l'industrie métallurgique employant environ 3000 personnes, avec un siège social et un site de production dans une ville de taille moyenne du Baden-Württemberg et un second site de production dans un village de Bavière. Le nom de l'entreprise est le nom du fondateur et de celui de la famille, principal actionnaire depuis la création. Cette entreprise a chaque année, dans les années 80, pris en contrat de formation 15 *Azubis* en moyenne à des métiers administratifs (principalement pour le métier *Industriekaufmann*) et 30 *Azubis* aux métiers des ateliers (en majorité pour le métier *Verfahrensmechaniker*). Si ces chiffres ont été revus à la baisse dans les années 90, période de récession où l'entreprise a connu des difficultés, il semblerait que depuis quelques années, les chiffres de formation soient actuellement supérieurs à ceux des années 1980. Nous nous baserons sur la situation d'avant la récession, qui correspond à la période de l'observation participative (de plus d'un an) d'un des auteurs en 1990-1991. Nous y avons de plus interrogé à cette époque au cours d'entretiens structurés les responsables du personnel, les membres du *Betriebsrat*, plusieurs formateurs, des *Azubis*, des employés ayant fait leur formation professionnelle dans l'entreprise 10 ans auparavant et des employés ayant fait leur formation dans d'autres entreprises.

L'entreprise française de l'étude – que nous appellerons Métal-Isère – est une entreprise de la branche métallurgique de taille similaire comptant plusieurs sites dans trois pays. Nous nous intéresserons plus particulièrement à un site de la région de Grenoble, employant de façon relativement stable environ 600 salariés. Ce site est celui de l'ancien siège social, déplacé à Saint-Cloud en 1990, puis à La Défense, après le rachat de Métal-

Isère par un grand groupe métallurgique français. En 1991, le site étudié est peu touché par les réductions d'effectifs de la branche et se caractérise par un très fort investissement en formation : de 1989 à 1991, sont investis de 4% à 5 % de la masse salariale en formation et le pourcentage d'ouvriers non qualifiés du site passe de plus de 5% à environ 1%. Cet investissement en formation, certes spécifique, se fera toutefois dans un contexte industriel et institutionnel qui semble être très représentatif du contexte français. Nous nous baserons dans notre analyse sur l'observation participative d'un des auteurs sur la période 1989-1992, ancien DRH d'un site de Métal-Isère, ainsi que sur un ensemble de documents de travail de cette période. En instituant ainsi un "praticien réflexif" au rang de co-auteur sujet "filtrant" et non plus seulement au rang d'objet d'étude au discours "filtré", nous avons également souhaité inscrire notre contribution dans l'approche d'"épistémologie pragmatique" que prône Calori (1999), c'est-à-dire une approche dans laquelle la fonction du chercheur de purification de la *knowledge of acquaintance* (traditionnellement le domaine du savoir du praticien) du praticien en *knowledge about* (traditionnellement le domaine du savoir du chercheur) est partagée avec le praticien. Plus concrètement, nous avons étudié avec le praticien lui-même l'analyse de contenu de l'entretien en profondeur du praticien, les éléments de son livre (Morin, Riera, 1993) ainsi que l'analyse de la seconde étude de cas. Cette approche, qui ne nous semblait pas incompatible avec une approche constructiviste d'étude des mécanismes intersubjectifs de l'organisation, nous paraissait particulièrement adaptée à la recherche en GRH puisque Bergadaa et Vidaillet (1996) ont montré que les DRH semblent avoir une représentation plus distanciée et plus objective de leur organisation que les directeurs généraux. De plus, cette approche, par le double – ici triple – filtre qu'elle impose sur les deux contextes nationaux, nous semble mieux adaptée à une analyse binationale comparée. Pour plus d'objectivité, plusieurs entretiens avec des experts formation d'entreprises françaises et allemandes ainsi qu'avec des experts formation de chambres de commerce et d'industrie françaises et allemandes ont également été menés.

Nous étudierons dans le paragraphe 2.2., le cadre contractuel et les obligations légales qui lient les acteurs du contrat de formation en Allemagne en comparant avec les évolutions récentes du système français d'apprentissage. Nous chercherons à montrer que la liberté des entreprises allemandes en matière de formation professionnelle initiale est une liberté très surveillée. Dans le paragraphe 2.3., nous présenterons les mécanismes de confiance et de défiance relatifs aux normes et aux pratiques sociales des deux entreprises. Nous essaierons dans ce paragraphe de souligner l'importance de la confiance tacite dans la formation professionnelle et donc de montrer les difficultés à importer le modèle allemand en France par simple transformation du cadre juridique.

2.2. La confiance contractuelle dans le système allemand de formation professionnelle

Nous étudierons d'abord dans ce paragraphe le cadre contractuel et les obligations légales qui lient les acteurs du contrat de formation en Allemagne et nous comparerons avec le cas français. Alors que l'apprenti français passe à l'issue de son apprentissage un examen pour l'obtention d'un diplôme de l'éducation nationale (que ce soit au niveau BEP, Bac pro, BTS ou supérieur) organisé par le Ministère de l'éducation nationale, l'apprenti allemand reçoit, après des examens organisés par une chambre des métiers ou une chambre de commerce et d'industrie, un certificat d'apprentissage délivré par une des chambres. Le CNPF a souvent évoqué ce pouvoir de reconnaissance des qualifications par des instances allemandes de représentation des employeurs, en revendiquant une plus grande liberté aux employeurs pour la formation professionnelle. Nous souhaitons ici montrer que cette liberté des employeurs allemands est en fait hautement contrôlée. Mais ce contrôle ne s'oppose pas à la confiance, puisque les instances de contrôle, les contrats, les engagements écrits qui ont valeur de cahier des charges ou le système de sanctions prévues contribuent à instaurer, dans une relation, de la confiance et de la coopération (Lane/Bachmann, 1996). Il nous paraît ici particulièrement important de souligner que la confiance déterminée "culturellement" par le contexte allemand ne doit pas être une confiance "naïve", mais qu'au contraire elle apparaît comme une confiance fortement rationnelle et contrôlée. Ainsi dans le cadre du modèle allemand de formation professionnelle, la dimension de contrôle apparaît dans un ensemble de documents liés au contenu de la formation et à l'échange contractuel entre les parties. Trois documents nous ont paru particulièrement importants pour illustrer

cette dimension de contrôle : le contrat de formation (*Ausbildungsvertrag*), les prescriptions du ministère fédéral (*Verordnung über die Berufsausbildung*) et le plan-cadre de formation (*Ausbildungsrahmenplan*). Nous comparerons ensuite rapidement avec la situation française.

La relation "de confiance" entre *Azubis* et entreprise allemande est régie par un contrat de droit privé dont le cadre législatif est celui de la *Berufsbildungsgesetz* (BbiG), cadre défini au niveau fédéral depuis le 4 août 1969 et qui a été maintes fois modifié. Le contrat de formation reste le principal instrument de régulation de la relation entre Entreprise et Azubi, puisqu'il se présente sous la forme de deux listes d'obligations pour les contractants. Ce contrat de formation qui est un contrat de droit privé est aussi le principal instrument de régulation directe de la relation entre Entreprise et Ecole professionnelle. Le contrat d'apprentissage oblige en effet l'entreprise formatrice à rencontrer des représentants de l'école professionnelle (souvent au moment des jurys), à inscrire l'apprenti aux examens de l'école et à contrôler le document de suivi (carnet de bord décrivant l'ensemble des tâches apprises au cours des périodes pratiques), mais à la différence des conventions de stage françaises, ce contrat, seul document établissant une relation directe entre l'entreprise et l'école professionnelle, n'est pas cosigné par un représentant de l'institution scolaire. Cette absence de régulation directe s'explique par l'absence de relation entre entreprise et école au cours de la formation : les deux univers de formation sont séparés et les appréciations de l'entreprise ne rentrent pas formellement en compte dans le bulletin de notes du diplôme scolaire, ce qui donne d'autant plus de valeur au certificat de formation (assimilable à un certificat de travail) délivré par l'entreprise. Cette absence de régulation directe ne doit cependant pas faire oublier que le contrat, défini à partir des termes et des exigences de la BbiG, reste un instrument de régulation indirecte important qui comporte de nombreuses obligations pour l'entreprise.

Les chambres diffusent un contrat-type, auquel les entreprises peuvent ajouter des pages supplémentaires qui décrivent les conditions contractuelles spécifiques à l'entreprise. Le tableau suivant reprend l'ensemble de ces obligations :

Obligation des contractants dans le contrat de formation – éléments du contrat-type - IHK Ulm, 1990

Obligations de l'entreprise	Obligations de l'Azubi
<ul style="list-style-type: none"> - Définition d'objectifs de formation - Budgeter des moyens pour la formation - Définir les tâches liées à la formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligation d'apprendre - Obligation d'être consciencieux
<ul style="list-style-type: none"> - Disposer de formateurs qualifiés 	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des consignes données par les formateurs - Obligation de rendre compte - Confidentialité des informations
<ul style="list-style-type: none"> - Définition d'un règlement de formation 	<ul style="list-style-type: none"> - Respect du règlement de l'entreprise
<ul style="list-style-type: none"> - Visite de l'école professionnelle (<i>Berufsschule</i>) - Préparer le formulaire d'inscription des apprentis à l'école professionnelle - Inscrire les apprentis aux examens de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Assister au cours et aux examens de l'école professionnelle

professionnelle	
- Contrôle du carnet de bord	- Rédaction du carnet de bord
- Obligation de soins médicaux - Examens médicaux	- Examens médicaux

La confiance entre les acteurs, c'est-à-dire l'ensemble des attentes de comportement respectives de l'entreprise comme de l'Azubi vis-à-vis de l'autre partie, est ici solidement ancrée dans ce socle contractuel qui couvre l'ensemble des dysfonctionnements et des abus possibles. Contrairement aux idées reçues françaises (voir par exemple CNPF, 1991), l'entreprise n'est pas complètement libre de ses mouvements, et ne jouit pas d'une liberté qui reposerait sur une confiance absolue, "consensuelle" et aveugle de l'Etat allemand, des syndicats et des salariés dans l'employeur. S'il peut y avoir consensus et confiance dans les comportements de l'entreprise formatrice, ce consensus et cette confiance sont rendus possibles par un cadre institutionnel relativement contraignant. En cas de manque non justifié aux obligations du contrat ou des prescriptions fédérales, l'entreprise pourrait être automatiquement sanctionnée (voir la jurisprudence dans von der Haar/von der Haar 1986). Comme nous l'avons vu précédemment, c'est aussi de l'efficacité de ce système de sanction associé à la jurisprudence de la BbiG que dépend la confiance entre les acteurs.

Les comportements de l'entreprise sont encadrés, structurés et contrôlés par des instruments juridiques et un cadre institutionnel relativement précis qui laisse en quelque sorte l'entreprise formatrice en situation de liberté surveillée. La *Verordnung* est un autre instrument de contrôle particulièrement efficace. Dans l'entreprise Zahn, le service formation distribue à l'ensemble de ses *Azubis* un plan de formation sur deux ans ou trois ans. Avec ce plan, l'*Azubi* reste encadré par un programme structuré par périodes de deux à trois mois dans différents services, dans lesquels les *Azubis* vont se succéder par roulement. Ce programme répond aux prescriptions du Ministère fédéral de l'Economie pour la formation professionnelle dans chaque métier (*Verordnung über die Berufsausbildung*) qui obligent les entreprises formatrices à produire un plan de formation (*Verordnung*, §5, 1978). Le Ministère soumet de plus aux entreprises formatrices un plan-cadre (*Ausbildungsrahmenplan*) contenant l'ensemble des opérations professionnelles auxquelles doivent être formés les *Azubis* (par exemple les procédures de comptabilité et d'archivage pour les métiers administratifs, ou la fabrication de certaines pièces pour les métiers ouvriers). Ces opérations qui constituent le contenu de la formation sont détaillées précisément, à raison de cinq pages environ par métier. Pour chaque métier, le Ministère définit des directives très précises avec l'aide de commissions composées d'experts du terrain et des représentants des différents acteurs institutionnels – la définition des opérations pour chaque métier est extrêmement précise et formulée de façon très concrète – les listes d'opérations une fois validées par les commissions sont ensuite considérées comme un cahier des charges de référence pouvant être adapté à l'entreprise et négocié avec le *Betriebsrat*. Et ce plan-cadre de la formation ne constitue que la première annexe de la *Verordnung*. La *Verordnung* de métier régule aussi partiellement les flux d'information entre *Azubis*, *Berufsschule* et entreprise formatrice, puisqu'elle stipule également que l'*Azubi* doit tenir un carnet de bord (*Berichtsheft*) pendant son temps de formation en entreprise, un carnet de bord que le tuteur doit contrôler régulièrement (*Verordnung*, § 6). L'*Azubi* doit en effet être encadré dans chaque service par un tuteur désigné qui doit avoir un certificat pédagogique de tuteur : l'*Ausbildereignungsprüfung* – préparé avec les Chambres de commerce ou de métiers. Cet examen est un mécanisme de contrôle supplémentaire pour garantir la qualité de la formation.

Malgré cet arsenal de mécanismes de contrôle et de surveillance, l'entreprise allemande conserve une liberté certaine quant à la manière dont les opérations associées au métier sont enseignées. De plus, les instances de contrôle de la qualité de la formation sont les chambres et le Ministère de l'Economie alors qu'en France, ce sera avant 1996 exclusivement le Ministère de l'Education Nationale (sauf en Alsace et en Moselle). Toutefois, le rôle des chambres françaises a évolué depuis 1987 grâce aux lois successives sur l'apprentissage. Les chambres françaises ont développé progressivement, avec les évolutions du cadre juridique de la formation professionnelle, un rôle d'interface, d'inspection et de conseil parallèlement aux services des rectorats. Mais l'apprentissage en France est conçu différemment puisqu'il est développé autant voire mieux dans les cursus d'études supérieures élitistes qu'au niveau des brevets professionnels :

"En France, on est certes apprenti, mais on est toujours aussi « Bac + quelque chose » ou « Bac – quelque chose », on ne sort pas de la référence." (Responsable formation CCI)

Dans le domaine de l'apprentissage au niveau CAP, BEP et Bac professionnel, il est intéressant de constater que les chambres françaises cherchent à mettre en place des mécanismes proches de ceux du système allemand, par exemple l'élaboration de documents de liaison, cahiers des charges de profils de métiers, définis pour et avec les entreprises à partir des référentiels diplômes, ou bien des diplômes de maîtres d'apprentissage. Dans le domaine de l'apprentissage de niveau IV et V, l'expérience particulière liée au cadre juridique spécifique des départements d'Alsace et de Moselle et la proximité géographique de l'Allemagne ont fait que les CCI de ces départements jouent souvent un rôle innovateur pour la mise en place de ces mécanismes.

Mais ces mécanismes de contrôle restent encore en France pour les niveaux IV et V au stade de projet – ou de projet pilote en cours – et les différences France/Allemagne concernant le contenu du contrôle restent majeures : alors que les entreprises allemandes sont soumises aux contraintes de profils de métiers, détaillés en opérations, les entreprises françaises restent soumises aux contraintes des référentiels, qui sont des référentiels de diplômes, définissant les conditions d'entrée, le contenu et le règlement des examens ainsi que les conditions de délivrance des diplômes préparés par apprentissage. Ce pouvoir des rectorats, indispensable pour accorder des équivalences par rapport à la référence unique du système éducatif et donc pour permettre, dans la tradition de l'"école républicaine" française, de réintégrer dans un cursus scolaire d'enseignement général ceux qui souhaiteraient reprendre leurs études, est ressenti traditionnellement par une contrainte par les entreprises. Alors que la relation contractuelle directe Ecole-Entreprise est quasi-inexistante dans le modèle allemand puisque l'entreprise allemande est libre dans sa formation de métiers, la logique de diplôme du modèle français introduit une relation de subordination entre l'école et les entreprises, par le biais des référentiels de diplômes et des examens finaux. Cette subordination est renforcée par le fait que les diplômes sont une dimension importante des grilles de classification des emplois. En "représaille", les employeurs peuvent refuser de reconnaître dans leurs grilles de classification les compétences acquises dans des diplômes scolaires professionnels concernant d'autres métiers que le métier de l'emploi occupé, en invoquant le caractère inadapté ou trop éloigné des métiers de l'entreprise de la formation suivie. Dans la métallurgie française, ce sera par exemple le cas pour les compétences "générales" acquises dans le cadre de BEP et de CAP de mécaniciens qui n'ont été qu'en 1984 reconnues « utiles » pour les métiers de fondeurs dans les grilles de classification. Dans le même esprit de résistance face au Ministère de l'Education Nationale et pour éviter les difficultés de gestion des référentiels diplômes, certains employeurs préféreront proposer à leurs jeunes apprentis des certificats de formation professionnelle préparés en partenariat avec d'autres institutions que le Ministère. Ce sera par exemple le cas de Métal-Isère qui mettra en place dans les années 1990-91 un certificat de conducteur d'installations et de machines automatisées en partenariat avec l'AFPA.

L'évocation de ces conflits français dans la relation Ecole-Entreprise permet de souligner ce qui fait la différence majeure de la réglementation des relations entre acteurs de la formation professionnelle en France et en Allemagne. La relation Ecole-Entreprise en Allemagne n'est pas directement réglementée ou contractualisée alors qu'elle l'est – et de façon asymétrique – en France. En Allemagne, la confiance contractuelle entre les acteurs Ecole-Entreprise s'établit à partir d'un système de contrôle et de sanction « neutre », celui du Ministère de l'Economie, des Chambres de commerce et d'industrie ou des chambres de métiers, et de la BbiG, alors que dans le

modèle français, la confiance contractuelle semble plus difficile à développer sur la base de règles et d'obligations définies de façon prédominante par un des acteurs. La relative indépendance dans la relation entre l'Ecole professionnelle et l'Entreprise ne signifie d'ailleurs pas qu'il y ait un accord parfait sur les objectifs de la formation : on observe de la part des DRH et responsables de la formation de Zahn AG une certaine critique de la formation «trop générale» acquise à la Berufsschule et parfois jugée assez insuffisante pour que l'entreprise oblige ses Azubis à suivre des cours complémentaires d'anglais commercial, d'informatique ou de calcul mental. Pourtant, à la question « est-ce important que vos Azubis aient de bonnes notes à l'Ecole professionnelle ? », les professionnels interrogés répondent par l'affirmative. Outre la nécessité convenue d'une culture générale (ou bagage théorique) de base pour former de bons techniciens, les professionnels ont également évoqué la nécessité que les Azubis prouvent leur assiduité et leur capacités dans les deux univers (l'univers scolaire permettant de confirmer les impressions acquises par les acteurs de l'univers productif) et la volonté de l'entreprise que les Azubis de Zahn fassent preuve d'une performance supérieure dans l'univers scolaire où ils sont en compétition avec des Azubis d'autres entreprises. Avec cette question de réputation, nous abordons le domaine de la confiance tacite qui est l'objet de notre paragraphe suivant.

2.3. Les mécanismes de la confiance tacite

Si le système allemand de séparation des pouvoirs de l'entreprise et de l'école et des relations que les deux institutions développent avec les apprentis est sans doute pour beaucoup dans la performance du modèle allemand, on ne peut attendre d'une importation de ce système en France une efficacité immédiate. Dans un domaine proche, les études réalisées sur le système allemand de relations industrielles et plus particulièrement sur le *Betriebsrat* ont montré que le succès de la législation de la participation des salariés a dépendu de la construction progressive de la confiance entre les syndicats et les employeurs (Lorenz, 1995, 1996). Et cette confiance qui s'établit entre les acteurs ne s'établit pas exclusivement à travers des mécanismes de contrôle contractuels, mais à travers les pratiques et les habitudes sociales des acteurs – pratiques qui entretiennent des relations d'interdépendance avec le socle contractuel et réglementaire. D'autres mécanismes joueront un rôle important dans la construction de la confiance, des mécanismes de contrôle "social", liés à la prévisibilité des comportements : la *réputation* et les informations (signaux) diffusés par le partenaire et son environnement ; l'*historique* de la relation entre les partenaires et la *similitude* de normes, de valeurs ou de croyances. Nous centrerons ici l'analyse sur la relation entreprise-apprentis - et plus généralement la relation employeur-salariés – pour étudier plus précisément la manière dont ces mécanismes agissent sur la formation ainsi que pour étudier la manière dont le système de formation est vécu – ou pratiqué – dans l'entreprise. Nous chercherons à mettre en évidence ces trois mécanismes de confiance tacite dans la relation entre l'entreprise Zahn et ses apprentis en comparant avec la situation de l'entreprise Métal-Isère.

Dans le cas de Zahn, les deux mécanismes de réputation et d'histoire de la relation entreprise-salariés sont étroitement liés, Zahn AG développant une forte politique de communication d'entreprise à partir de son histoire d'employeur pour attirer les meilleurs collaborateurs et les meilleurs *Azubis*. En se définissant comme une *Arbeitsheimat* (une "patrie de travail", le titre du livre du centenaire de l'entreprise), Zahn AG se définit comme une entreprise dont l'objectif prioritaire est et a toujours été de former le mieux possible et de garder le plus longtemps ses collaborateurs. Ce message s'appuie sur une réalité chiffrée : en 1993, plus du quart des employés a plus de 25 ans d'ancienneté et plus du tiers des salariés a fait son apprentissage dans l'entreprise. La fidélité ou la longévité des carrières (*Betriebszugehörigkeit*) dans l'entreprise s'explique par le fait que les salaires et les *Sozialleistungen* sont sans doute les plus élevés de la région (discours de la Direction du personnel, confirmé par les collaborateurs) et sont supérieurs aux tarifs pratiqués dans la branche, Zahn étant sorti dans les années 70 de la Confédération des employeurs (*Arbeitgeberverband*) pour des raisons sociales. La fidélité à l'entreprise est également directement récompensée : les employés reçoivent une prime de 2.000 DM pour 25 ans de service et de

4.000 DM plus deux jours de congé (soit un de plus que dans les conventions collectives de l'industrie métallurgique) pour 40 ans de service. Les rites entourant les fêtes de *Jubiläum* qui ont lieu lors de ces anniversaires d'ancienneté célèbrent et "font" véritablement l'importance de cette ancienneté (Davoine, 1993). Enfin, les employés ont aussi la possibilité tout au long de leur carrière de suivre gratuitement ou à prix réduit un ensemble de séminaires de formation continue (technologique et technique, management, langues étrangères) internes ou externes, parfois diplômante, qui garantissent la mise-à-jour de leur qualification et de leur "employabilité". Dans ce contexte de discours – ou de signalisation – sur une culture d'entreprise d'investissement de long terme dans le capital humain, la formation initiale est présentée aux *Azubis* comme une intronisation dans une patrie de travail généreuse et soucieuse de la qualification de ses employés. Mais le discours social de Zahn, s'il est fondé sur une réalité de pratiques, est aussi un discours de communication et de réputation. Présenté comme exceptionnel par l'entreprise lorsqu'elle communique sur sa dimension sociale, l'ensemble de ces éléments est en effet assez caractéristique du *Mittelstand* allemand (Urban, 1998) et peut être considéré comme correspondant de façon un peu supérieure aux normes sociales des entreprises locales. De plus, cette culture et cette politique d'entreprise signalisant fortement la prévisibilité de long terme et la générosité ont un fort socle contractuel : les membres du conseil d'entreprise (*Betriebsrat*) font en effet remarquer que la politique salariale de Zahn est en fait quasi indexée sur les conventions collectives de la branche. Les conventions collectives ne sont certes pas suivies à la lettre, Zahn n'étant plus membre de l'*Arbeitgeberverband* (confédération des employeurs), mais elles restent un repère. De même, les membres du *Betriebsrat*, dans une tradition très allemande (sur le système allemand de relations sociales, voir Cadin/Guédin/Pigeyre, 1997 ; Lorenz, 1995), déclarent ne pas suivre systématiquement la position du syndicat, surtout pour les affaires internes, mais restent membres du syndicat IG Metall : «*En cas de problème, cela peut être utile.*» . La confiance tacite reste donc encadrée par des éléments contractuels.

Chez Métal-Isère, on observe aussi une forte ancienneté mais ce qui distingue l'ancienneté des ouvriers allemands de celle des ouvriers français, c'est l'existence de "carrières" articulées à la formation continue à tous les niveaux dans l'entreprise allemande (plus généralement, voir Lutz, 1994). L'observateur français peut s'étonner de rencontrer dans l'entreprise allemande des ouvriers et des techniciens qui parlent de plan de carrière, même si ces carrières ont des rythmes de progression assez lents. Dans l'entreprise Métal-Isère, au contraire, les tentatives de mise en place de "carrières ouvrières" et de plans de formation individuels pour les ouvriers dans le cadre de la politique de Gestion prévisionnelle des emplois ont rencontré une levée de bouclier des représentants de la CGT, qui jugeaient la notion de carrière dangereuse car susceptible de produire des inégalités et des comportements individualistes au sein du groupe ouvrier, les carrières ne faisant évoluer que ceux qui "ont du potentiel", autrement dit pour la CGT ceux dont le comportement est conforme aux attentes de la hiérarchie. Cette résistance de la CGT au sein de Métal-Isère est assez représentative de l'idéologie politique du syndicat français qui fait de l'intérêt collectif un principe dans ses négociations, même si ses membres peuvent ensuite reconnaître, à titre individuel et de façon officieuse, que la notion de carrière et un système de formation individuelle de perfectionnement peuvent parfois avoir du bon. L'appartenance au syndicat peut de plus obliger les délégués du personnel de l'entreprise à tenir une position qui est certes la position nationale de la CGT mais qui va à l'encontre de la volonté du personnel du site, alors que dans l'entreprise allemande du *Mittelstand*, c'est sauf rares exceptions la volonté des salariés qui déterminera la position de leurs représentants.

Ces comportements des représentants des salariés, plutôt conciliants pour le *Betriebsrat* de Zahn, plutôt conflictuels pour les délégués CGT de Métal-Isère, s'inscrivent aussi dans un historique de relation. Si Zahn investit fortement dans son capital humain, il est aussi important de noter que les membres de la DRH de Zahn AG évoquent systématiquement l'historique de la relation employeur/salariés et la tradition de l'entreprise. Si Zahn propose une des meilleures politiques de prestations sociales (*Sozialleistungen*) de la région, les membres du personnel insistent aussi sur la dimension historique de cette politique. Ainsi, les membres de la DRH rappellent plusieurs fois que Zahn est sorti du *Arbeitgeberverband* lorsque ce dernier prônait une politique de *lock-out* systématique pour répondre aux grèves lors d'une mauvaise conjoncture de la branche dans les années 70 : Zahn n'a alors licencié aucun salarié, mais leur a proposé, le temps de la récession, des contrats à temps partiel. Cette

référence historique aux années 70, ainsi que celle, constante, de la tradition de capitalisme social de la famille des fondateurs, font partie de la mythologie de l'entreprise transmise au cours de la formation. Nous avons en effet constaté que les Azubis interrogés connaissaient presque tous cet historique des relations sociales de l'entreprise grâce au séminaire d'introduction, animé par le responsable de la formation initiale. En se référant à cette histoire et à cette tradition, l'entreprise annonce plus ou moins explicitement qu'en cas de crise ou de récession, priorité sera donnée au maintien des effectifs. En d'autres termes, l'entreprise cherche à rendre son comportement stratégique plus prévisible pour gagner la confiance de ses collaborateurs. Réputation et historique de la relation sont ici étroitement liés puisque Zahn AG semble avoir transformé l'historique de la relation employeur-salariés en signaux de réputation et en avoir fait un élément majeur de sa politique de communication interne sur la «patrie de travail». Mais on ne peut dénoncer pour autant une manipulation : si le discours semble accepté et intégré par les salariés, c'est avant tout parce qu'il est cohérent avec les faits historiques.

Ce discours sur le "capital humain" est aussi souvent présent dans les entreprises françaises et de nombreux patrons de la métallurgie diront aussi que *"les résultats, c'est 80% les hommes et 20 % les machines"*. Mais l'historique de la relation et les faits viennent moins souvent confirmer cette philosophie, lorsqu'ils ne sont pas en contradiction complète avec les discours. La contradiction des discours et des faits est parfois tellement intériorisée que lorsque la DRH de Métal-Isère annonce en 1989 des investissements massifs en formation et la mise en place d'une Gestion prévisionnelle des compétences, la CGT interprétera le discours comme une menace de licenciement. Ayant vécu deux plans sociaux récents, les ouvriers de certains sites de Métal-Isère seront peu enclins à la confiance et critiquent la nouvelle marotte "formation" d'une Direction des Ressources Humaines qui change de visage et de politique tous les 2-3 ans, avec la Direction générale. Un délégué CGT déclarera :

Il y a toujours trop de changements de politique. Tous les deux ans, il y a un nouveau Directeur à la tête de l'entreprise. La Direction n'a pas le temps d'amener de réponse à nos problèmes.

L'absence d'historique positif et de stabilité dans l'entreprise Métal-Isère rend la prévisibilité difficile voire négative sur certains sites, une moindre stabilité, qui semble dans une certaine mesure représentative des entreprises françaises qui ont un des taux de rotation de cadres supérieurs les plus élevés d'Europe (Peretti, 1991). L'anecdote est ici particulièrement intéressante parce que l'absence d'une confiance tacite entre l'employeur et les salariés, fondée sur un historique plutôt négatif et des signaux contredits par la réalité, va freiner la construction d'un cadre contractuel nouveau – inspiré du modèle allemand – sur la formation professionnelle. Le nouveau cadre contractuel de la formation chez Métal-Isère pouvait en effet être assimilé à un contrat incomplet nécessitant des négociations ultérieures, type de contrat pour lequel la relation de confiance tacite ou de méfiance entre les deux contractants est essentielle (Lorenz, 1996). En effet, la confiance tacite peut apporter une certaine prévisibilité de principe, liée à des pratiques sociales, à un contrat qui ne peut être exhaustif car l'ensemble de ses paramètres ne peut être connu et formalisé. Dans ce type de contrat, la méfiance entraîne au contraire les contractants à essayer de préciser les termes du contrat, ce qui peut sérieusement freiner voire même bloquer le processus de construction contractuelle, comme dans le cas de Métal-Isère. Avec cet exemple, on voit que la confiance tacite joue un rôle important, distinct de la confiance contractuelle, voire même dominant dans le cas de contrats incomplets.

Le troisième mécanisme de construction de la confiance tacite que nous avons étudié dans l'entreprise Zahn est le mécanisme de confiance liée à la similitude ou à l'identité qui renforce la prévisibilité des comportements. La forte identité régionale et familiale de l'entreprise Zahn AG, qui nous paraît être assez représentative du *Mittelstand* allemand (voir là encore Urban, 1998), et la forte identification des salariés – et des Azubis – à leur entreprise semblent en effet produire une forte confiance dans la relation employeur-salariés. L'entreprise Zahn joue un grand rôle et souhaite jouer un grand rôle dans les identités socio-professionnelles de ses employés : dans la région, il est prestigieux de dire que l'on travaille chez Zahn. Ce poids dans l'identité professionnelle des employés, qui se traduit par une forte identification et par un fort sentiment d'intérêt commun, est bien sûr souhaité par l'entreprise et entretenu par le biais de la formation professionnelle, qui sera une composante importante de la socialisation professionnelle des acteurs, c'est-à-dire de la construction de leurs identités socio-professionnelles dans l'espace

des identités de l'entreprise (Dubar, 1991). Au cours de la formation initiale, plusieurs séminaires et événements sont organisés indépendamment des obligations de la BbiG avec comme objectif de renforcer le sentiment d'appartenance à l'entreprise : ce seront le séminaire d'introduction, les cercles de discussion sur la formation, le stage de deux semaines d'aventure collective, ou le stage d'expression et de communication d'une semaine. Dans le cadre de ce dernier stage, les *Azubis* sont logés et nourris aux frais de l'entreprise dans un château situé à une centaine de kilomètres de l'entreprise. Les thèmes abordés sont des thèmes de culture générale liés à la vie de l'entreprise : "pensée, préjugés, comportements", "l'entreprise du futur", "jeunesse d'aujourd'hui : citoyens de demain",... Les thèmes vont ici clairement dans le sens de l'avenir commun de l'entreprise et de ses salariés.

La forte identité régionale de Zahn renforce également l'identification des salariés à l'entreprise – toutes les catégories du personnel parlent au quotidien le dialecte local – et renforce directement et indirectement le contrôle social des comportements. Le second site de production se trouve dans un village qui s'est développé en suivant la croissance de l'entreprise : environ 50% de la population active y travaille pour Zahn. Les hiérarchies des ateliers touchent aussi d'autres sphères de la vie sociale, la sphère du citoyen (le maire est par exemple cadre chez Zahn ; un *Azubi* a dû démissionner après avoir été pris par la police de la ville en train de fumer du haschisch) ou la sphère du consommateur (on rencontre ses collègues et supérieurs hiérarchiques dans les magasins). Le chef du personnel du site ne juge pas négativement ce réseau de liens :

Il est important d'entretenir de bonnes relations avec le maire et même avec le prêtre : le service du personnel ne doit jamais oublier d'envoyer un cadeau ou une carte pour les mariages et les naissances, une couronne pour les enterrements.

Dans le village, il existe aussi des associations et des clubs pour les employés, très appréciés. L'entreprise propose également des appartements à prix réduits à proximité des ateliers. Volontairement ou non, l'entreprise s'immisce ainsi dans la vie hors travail de ses employés et exerce une forme particulière de contrôle social. Mais ce contrôle social s'exerce en retour sur les dirigeants. La famille d'actionnaires Zahn et les membres de la Direction sont des notables de la ville, et il ne leur est pas non plus possible d'échapper au regard de leur concitoyens. Un des héritiers Zahn, directeur du service du marketing, est également président de l'association des amis du théâtre de la ville et de nombreuses autres associations. Ces quelques exemples permettent d'illustrer ce que Sabine Urban appelle le visage humain du *Mittelstand* allemand : les entreprises du *Mittelstand* sont des entreprises dans lesquelles les salariés connaissent presque "personnellement" les membres de la Direction, lesquels voient leurs vies étroitement liées au destin de l'entreprise et de la région.

Le poids des familles dans les recrutements vient renforcer la forte identification à l'entreprise et le contrôle social des comportements. Environ trois quarts des *Azubis* de Zahn ont un parent – père, mère, oncle ou tante – dans l'entreprise : on parlera des "Mikis", ou "*Mitarbeiter-Kinder*". Une recommandation de ce parent peut avoir un poids dans la décision de recrutement de l'*Azubi*, poids variable selon la position hiérarchique de ce parent, selon la qualité du recommandé et de ses concurrents et selon le métier demandé. Les salariés de Zahn considèrent souvent que l'obtention d'une place de formation pour leur enfant fait partie de leurs droits et de leurs acquis sociaux, alors que ces pratiques – assimilables à de la discrimination – sont en fait illégales. Le *Betriebsrat* doit malgré cela promettre tous les ans aux salariés que leurs enfants seront privilégiés dans les recrutements pour les programmes de formation professionnelle initiale : ce thème est présent dans tous les discours et dans toutes les négociations du *Betriebsrat* avec la Direction. Cette forte endogamie du recrutement est vue de façon semi-critique par la Direction des Ressources Humaines. Les membres du département personnel reconnaissent en effet que ce poids des familles oblige parfois à recruter des employés moins compétents et renforce la dimension traditionnelle et le poids politique des anciens dans l'entreprise, ce qui renforce aussi les résistances au changement. Mais les membres de la DRH interrogés insistent aussi sur le fait que ce phénomène renforce l'identification à l'entreprise et que cela permet de recruter du personnel que l'on connaît déjà, puisqu'on connaît la famille. Le responsable du personnel des ateliers dira même explicitement :

On connaît la famille. Il y a moins de risque de se tromper, moins de risque qu'ils se comportent mal.

Et au niveau du comité de direction, on ne peut voir ce phénomène des Mikis d'un trop mauvais oeil. Même si le Président du Comité de Direction de l'entreprise est Docteur-Ingénieur et a fait une partie de sa carrière à l'extérieur de l'entreprise, il appartient à une famille d'actionnaires de l'entreprise et est lui-même un Miki : son père était aussi Président du Comité de Direction.

Mais l'identité régionale n'est pas non plus un phénomène spécifiquement allemand, on retrouvera aussi ce phénomène dans les entreprises françaises. Métal-Isère est aussi un cas d'entreprise à identité régionale forte, plus de 50% des ouvriers du site de la région grenobloise sont des ruraux qui ont même souvent une seconde activité comme agriculteurs. Mais le cas de Métal-Isère reste assez particulier puisque l'entreprise a intégré pendant les années 80 des contingents d'ouvriers lorrains qui représentent en 1989 environ 15 % des ouvriers de Métal-Isère. Ce particularisme est assez représentatif de l'industrie métallurgique française puisque le déclin des usines sidérurgiques de Lorraine et du Nord dans les années 80 a provoqué des vagues successives de migration d'ouvriers lorrains et nordistes vers le Sud et la "France de l'intérieur", favorisés par les grands groupes du secteur, Usinor-Sacilor en tête. L'intégration de cette main d'oeuvre n'est pas sans poser de nombreux problèmes : la difficile gestion d'équipes entièrement reconstituées de Lorrains au sein d'une entreprise de la région grenobloise, la gestion des familles désœuvrées et à la recherche d'emploi ayant accompagné le père ou le frère dans son "expatriation"... Le problème majeur sera pour la Direction de Métal-Isère de gérer des ouvriers marqués par les conflits lorrains et porteurs d'un fort esprit revendicatif. Malgré leur qualification supérieure – mais sur des produits différents – les ouvriers lorrains apportent une culture ouvrière lorraine de méfiance radicale envers l'employeur et devront être encadrés par des contremaîtres lorrains, seuls à être acceptés comme chefs d'équipe.

Concernant la forte endogamie familiale, ce n'est pas non plus un phénomène spécifiquement allemand, on retrouvera aussi ce phénomène dans les entreprises françaises dont les salariés jouissent d'acquis sociaux supérieurs aux accords de branche (entreprises publiques, grands groupes...). Dans le cas de Métal-Isère, ce phénomène existe également partiellement mais il ne joue pas nécessairement en faveur d'une plus forte interdépendance des intérêts employeurs-salariés. En effet, un recrutement fortement endogame a tendance à perpétuer une certaine stabilité dans la relation, et peut contribuer à reproduire une culture de travail conflictuelle tout autant qu'une culture de travail consensuelle. L'historique des relations de certains sites de Métal-Isère restant marqué par des plans sociaux récents, le climat y est peu propice à l'interdépendance d'intérêts. De plus, alors que le phénomène de recrutement endogame chez Zahn se retrouve sur l'ensemble des catégories du personnel (phénomène favorisé par la mobilité de carrière de cadres et d'ingénieurs montagnards), ce phénomène concernera chez Métal-Isère principalement les ouvriers, ce qui a tendance à renforcer non pas l'identification à l'entreprise mais plutôt au "groupe social des ouvriers". Ce phénomène sera renforcé par une rotation plus importante des cadres et des ingénieurs car on trouve moins de solidarité régionale chez des cadres "expatriés" venant d'une autre région de France. De plus, alors que la solidarité régionale n'est pas absente de l'idéologie PME d'origine de la Direction, cette volonté d'identité ou de solidarité régionale de la Direction va forcément s'amenuiser lorsque le siège est déplacé vers la région parisienne après le rachat et la recomposition de 1991. On assiste dans l'entreprise Métal-Isère à un phénomène assez classiquement français d'une coexistence de deux cultures au sein de l'entreprise, une culture cadres et une culture non-cadres (une étude réalisée en 1990 sur les valeurs de l'entreprise auprès de populations cadres et non-cadres révèle très clairement ce phénomène), coexistence à l'étanchéité souvent renforcée par la distance géographique existant entre les Etats-Majors parisiens et les sites de production (Barsoux, Lawrence, 1991). Ce phénomène de double culture sera nettement moins net dans l'entreprise Zahn – et dans les entreprises allemandes en général (voir Kreis, 1992) – puisque le statut cadre n'existe pas et puisque les personnels ayant une fonction d'encadrement ont souvent la même formation que leurs collaborateurs (voir Walgenbach, 1994). L'existence de la séparation des deux univers cadres/non-cadres dans l'entreprise française renforce la culture de méfiance, en jouant négativement sur les mécanismes d'interdépendance d'intérêts et de prévisibilité des comportements, alors que la plus grande proximité sociologique des catégories de personnel de Zahn (même au niveau de la direction, le comité de direction composé de 4 membres comporte deux "montagnards" et

deux "Dr. " appartenant aux familles d'actionnaires), en jouant positivement sur ces mêmes mécanismes, renforce plutôt la confiance.

Conclusion

Le passage de la vision macroscopique de la formation professionnelle de la première partie à l'étude au microscope des pratiques des acteurs autour de Zahn AG et de Métal-Isère nous a permis d'analyser plus précisément les mécanismes du phénomène de confiance et de méfiance culturelles dont parle Fukuyama (1994). Même si Zahn et Métal-Isère ne sont pas globalement toujours représentatives des entreprises françaises et malgré les limites de l'utilisation d'une lunette comparative qui met surtout en avant les différences (Heidenreich/Schmidt, 1993), ces deux entreprises présentent chacune un ensemble d'éléments représentatifs des deux contextes nationaux qui leur donnent une valeur exemplaire. L'analyse des mécanismes de confiance et de méfiance autour de ces deux cas d'entreprise permet d'une part de montrer comment confiance et méfiance se construisent dans les pratiques quotidiennes des acteurs de l'entreprise, matériel empirique souvent absent du travail de synthèse de Fukuyama, et d'autre part comment la dimension culturelle confiance/méfiance peut expliquer la performance supérieure du modèle allemand de formation professionnelle avant 1994.

Mais la situation présentée est une situation "idéal-typique" d'avant la récession allemande, laquelle s'est probablement accompagnée de transformations, de doutes et de nouveaux conflits au sein de ce modèle allemand, par exemple la volonté nouvelle des entreprises de réduire le nombre de métiers (le cas exemplaire de *Volkswagen*) et de rendre les *Verordnungen* plus flexibles, les expériences menées à Brême de formation professionnelle sans entreprise formatrice, dûes à la rareté des offres de postes d'apprenti sur le marché du travail local, ou bien plus généralement la volonté de plus en plus affichée des employeurs de diminuer les investissements dans un capital humain dont la rentabilité de long terme n'est plus aussi évidente. De même, le système français a vécu de nombreuses transformations et l'étape suivante de la recherche devra s'attacher à montrer comment ces pratiques de formation professionnelle peuvent évoluer, et comment la confiance et la méfiance entre les acteurs évoluent dans ces deux pays.

Références bibliographiques

- BARSOUX, J.L. et P. LAWRENCE (1991) : *Management in France*, London : Cassel
- BERGADAA, M./ VIDAILLET, B. (1996) : La décision telle que la voient les décideurs. In *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre 1996, pp. 152-158
- CADIN, L., GUEDIN, F. et F.PIGEYRE (1997) : *Gestion des ressources humaines*, Paris : Dunod
- CALORI (1999) : Discours d'introduction à la journée d'étude : Stratégie et Management : recherche des réalités et réalités de la recherche, organisée le 8 décembre 1999 à Lyon par R. CALORI, A.-C. MARTINET et H. SAVALL
- CAUSSE, G. (1998) : La formation en alternance : remède, opportunité ou nécessité ? In *Economies et Sociétés – série Science de Gestion*, Numéro spécial Confiance, N°8-9, 1998, pp. 459-478
- CAZAI, PERETTI (1992) : *L'Europe des Ressources Humaines*, Paris :
- CNPF (1991) : Alternance et Alternance, article de C. MICHEL du CNPF dans *Le Monde* du 9 octobre 1991.
- DAVOINE, E. (1993), *Formation et socialisation professionnelle dans une Arbeitsheimat*, Mémoire de Maîtrise, Faculté de sociologie et d'anthropologie, Université Lumière Lyon II, 45 p. plus annexes.
- DAVOINE, E. (1998), Globalisation et nouvelles situations de recrutement : une étude de cas franco-allemande, Congrès AGRH 1998, pp. 108-116
- DREXEL, I. (1993), *Das Ende des Facharbeiteraufstiegs ? : Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - Ein Vergleich*, Frankfurt, New York : Campus, 335 p.

- DUBAR, Cl.(1991), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, 280 p.
- ECONOMIES ET SOCIETES – série Science de Gestion, Numéro spécial 8-9, sous la direction d'H. SAVALL, 1998
- FUKUYAMA, F. (1994), *Trust, the social virtues and the creation of prosperity*, New York
- GAMBETTA, D. (1988) : *Trust : Making and breaking cooperative relations*, Oxford : Blackwell
- HEIDENREICH, M., SCHMIDT, G. (1991): *International vergleichende Organisationsforschung*, Opladen : Westdeutscher Verlag, 231 p.
- HEIDENREICH, M. (1999), Die gesellschaftliche Strukturierung technischen Wissens in Frankreich und Deutschland, In : BRINK, DAVOINE, SCHWENGEL (Hrsg.) : *Management und Organisation im deutsch-französischen Vergleich*, Berlin: Opitz-Verlag, pp. 37-52
- IRIBARNE (d'), Ph. (1991) : « Culture et effet sociétal ». In : *Revue Française de Sociologie* 32 (4), pp. 599-615
- KARPIK, L. (1998) : La confiance : réalité ou illusion – examen critique d'une thèse de Williamson. In *Revue économique*, vol. 49, N°4, juillet 1998, pp. 1043-1056
- KIBLER, L. (1999) : Direkte Partizipation, neue Arbeitsformen und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der betrieblichen Arbeitsbeziehungen am Beispiel der deutschen und der französischen Automobilindustrie, In : BRINK, DAVOINE, SCHWENGEL (Hrsg.) : *Management und Organisation im deutsch-französischen Vergleich*, Berlin: Opitz-Verlag, pp. 121-142
- KOCH, R. (1994), Objectifs pédagogiques de l'enseignement en alternance à l'école et sur le lieu de travail, in: *Les formations en alternance: quel avenir?*, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, CEREQ, Marseille, p. 95-100.
- KREIS, B. (1992): Pourquoi n'y a-t-il pas de cadres en Allemagne ?, in *Sociologie du Travail* n°4 (1992), pp. 497-506
- LORENZ, E. (1995) :Policies for participation : Lessons from France and Germany. In : *The German Journal of Industrial relations*, N°1, pp. 46-63
- LORENZ, E. (1996) : Confiance, contrats et coopération économique. In : *Sociologie du travail*, N°4/1996, pp. 487-508
- LUHMANN, N. (1989), *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 3ème édition, Stuttgart: Enke.
- LUTZ, B. (1991), *Herausforderungen an eine zukunftsorientierte Berufspolitik*, Berlin, Bundesinstitut für Berufsbildung
- LYNCH, L. (1994), *Training and the private sector. International comparisons*, Chicago
- MAURICE, M. (1993), La formation professionnelle en France, en Allemagne et au Japon, in *Entreprise et Histoire*, n°3, p. 47-59
- MAURICE, M., SELIER, F., SILVESTRE, J.-J. (1979), La production de la hiérarchie dans l'entreprise, in *Revue Française de Sociologie*, n° 20, pp. 343-365
- MAURICE, M., SELIER, F., SILVESTRE, J.-J. (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris : PUF, 395 p.
- MAYER, K. (1986), *Gesellschaftliche Folgen der Bildungsentwicklung. Die BRD im westdeutschen Vergleich*, Berlin
- MAYER, K. et KONIETZKA, D. (1998), Formation professionnelle et débuts de carrière : crise ou stabilité du modèle allemand, in *Revue française de Sociologie*, XXXIX-2, pp. 269-304.
- MERLE, V. (1994), Objectifs et organisation pédagogiques de l'alternance, in: *Les formations en alternance: quel avenir?*, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, CEREQ, Marseille, p. 29-40.
- MÖBUS, M. et VERDIER E. (1997), La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France, *Céreq Bref*, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, n° 130, avril 1997, p. 1-4.
- MORIN, Ph. et J.C. RIERA (1993) : *Les entreprises face à l'Europe*, Paris : Racine

- MÜNCH, J. (1992), *Le système de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne*, CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), Paris: Service des publications des Communautés européennes.
- OERTER, H. (1993), *La formation professionnelle en France*, Mémoire de diplôme du Frankreich-Zentrum, Université de Freiburg, 185 p.
- OERTER, H. (1997), Le système dual en Allemagne : une formation professionnelle par apprentissage, In *Reflets et perspectives*, 1997/4, pp. 35-53.
- PAIR, Cl. (1994), Apprentissage et formation en alternance, in: *Les formations en alternance: quel avenir?*, Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, CEREQ, Marseille, p. 135-144.
- PERETTI, J.-M. (1991): Vers un marché unique du recrutement ?, *Revue Française de Gestion*, (mars-avril-mai 1991), p. 89-97
- REYNAUD, B. (1998) : Les conditions de la confiance : réflexions à partir du rapport salarial. In : *Revue économique*, Vol. 49, N°6, pp. 1455-1472
- ROTHER, G. (1995), *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreiches und Deutschlands im Vergleich. bereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssysteme zweier Kernländer der EU*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.
- SIMMONEAU, M. et GALAMBAUD, B. (1993), Techniciens supérieurs, ingénieurs et cadres: entre les uns et les autres, un mur social essentiel, *Gestion 2000*, 4 (1993), p. 31-41.
- URBAN, S. (1997), *Le Mittelstand industriel allemand: une grande puissance ?*, Cahiers du CESAG 97 06 4, 23 p., publié dans la *Revue Française de Gestion* en 1998
- USUNIER, J-C, ROGER, P. (1999), Confiance et performance : le couple franco-allemand, In *Finance-Contrôle-Stratégie*, vol.2, n° 1
- HAAR (von der), B. et HAAR (von der), E. (1986) : *Ausbildungskrise*, Berlin : Die Arbeitswelt
- WALGENBACH, P. (1994), *Mittleres Management*, Wiesbaden: Gabler, 1994.
- WALLISER, Bj. et E. DAVOINE (2000) : La construction de la confiance entre les acteurs du modèle allemand de formation professionnelle initiale, In J. C. USUNIER (Dir.) : *Une approche comparée France-Allemagne de la confiance entre acteurs économiques* (ouvrage en préparation)