

# EVOLUTION DES STRATEGIES DE GESTION DES FORMATIONS EN ALTERNANCE DANS LES ENTREPRISES DANS UN CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT DES NOUVELLES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : ENJEUX ET PERSPECTIVES

**Stéphanie ROZAN**  
**Doctorant Allocataire-Moniteur**  
**39, Route de Vienne**  
**69007 LYON**  
 ☎ 04 37 28 98 07  
 ☎ 06 62 04 28 59  
 ✉ rozan@univ-lyon3.fr

## INTRODUCTION

L'impact du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), et ce, notamment dans les domaines de l'enseignement et de la formation, est devenu un 'sujet brûlant' de l'actualité<sup>3</sup>. En effet, du fait qu'elles abolissent les barrières du temps et de l'espace, les NTIC permettent d'envisager « *l'école où on veut, quand on veut* »<sup>4</sup>, voire 'comme on veut'. Leur impact est alors souvent abordé dans deux directions. La première orientation consiste à concevoir les NTIC comme des instruments d'accompagnement à la formation ou des outils d'aide à la pédagogie. Mais c'est surtout la seconde orientation qui nous interpelle ici, selon laquelle les NTIC doivent être considérées comme un facteur de modification de notre rapport au savoir et de notre façon d'apprendre et d'acquérir des compétences. En d'autres termes, les NTIC seraient le catalyseur de l'avènement d'une 'autre école'.

Or, cette réflexion sur d'autres voies de formation avait déjà fait l'objet de débats lorsque furent étudiées les opportunités du développement de l'alternance<sup>5</sup> ! Ainsi, l'e-

<sup>3</sup> Cf. « La société du savoir », Dossier Spécial, *Revue Sciences Humaines*, Hors Série, n°32, mars-avril-mai 2001 ; « La révolution multimédia bouleverse l'enseignement », *Le Nouvel Economiste*, n°1167, 12/01/2001 ; « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information », Premier Ministre, Documentation Française, 1998 ; Lefas P., « *Information économique et nouvelles technologies* », Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie, Rapport Officiel, juillet 1998 ; « La France dans la société de l'information », Premier Ministre, Documentation Française, 1999 ; *Symposium mondial des technologies de l'information 2000*, 2<sup>ème</sup> édition, 29/02/2000 – 03/03/2000, Futuroscope de Poitiers (site [www.fwssymposium.org](http://www.fwssymposium.org)).

<sup>4</sup> Ettighoffer D., in Blanc G. (dir), *Le travail au XXI<sup>ème</sup> siècle, mutations de l'économie et de la société à l'ère des autoroutes de l'information*, Dunod, Paris, 1995, 274 pages, p 236.

<sup>5</sup> Cf. OCDE, *Les formations en alternance, quel avenir ?*, Editions OCDE, Paris, 1994 ; OCDE, *La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*, Editions OCDE, Paris, 1994 ; AFPA, CEE, CNAM, INRP, *Les formations en alternance*, Documentation Française, collection DFP, Paris, 1992, 402 pages ; Bouquillard O., (coord.), MTEFP, *La mobilisation professionnelle des jeunes par la formation en alternance*, Travail et Emploi, Documentation Française, 1993 ; Ministère du travail et des affaires sociales, *L'alternance : enjeux et débats*, Travail et Emploi, Documentation Française, Paris, 1996 ; Schwartz B., *Une autre école*, Flammarion, 1977 ; Geay A., *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, Paris, 1998, 193 pages.

*éducation* ou *l'e-formation* sont aujourd'hui envisagées comme d'autres voies de formation, de même que l'alternance a pu l'être, et continue de l'être. Et s'il est un milieu susceptible de privilégier la formation à distance, c'est notoirement celui de l'entreprise<sup>6</sup>. Mais quand les chercheurs et praticiens se penchent sur l'étude de l'impact du développement des NTIC sur la gestion de la formation en entreprise, il n'est jamais fait allusion aux formations en alternance. Pourtant, les formations en alternance ont bien la particularité de se dérouler en partie en entreprise. Enfin, tandis que les NTIC modifient notre rapport au temps et à l'espace, les formations en alternance, elles, impliquent plusieurs lieux de formation, au moins l'école et l'entreprise<sup>7</sup>, et plusieurs temps de formation, en terme de rythmes et de périodes d'apprentissage.

Ainsi, dans le cadre de cette contribution, il nous semble pertinent de reconsidérer, à l'aune de la société de l'information, les enjeux de l'évolution des formations en alternance, surtout à travers les notions de réseau et de construction des compétences. Nous nous proposons donc d'étudier l'évolution des stratégies de gestion que développent les entreprises à l'égard des formations en alternance, dans un contexte de développement des NTIC. L'adoption d'un point de vue socio-historique permettra d'abord de mieux comprendre le développement de l'alternance dans son contexte aux contraintes technologiques mouvantes. Puis, c'est dans le cadre d'une sociologie de l'action organisée<sup>8</sup> et d'une gestion des ressources humaines (GRH) repensée<sup>9</sup> et à l'aide de travaux menés pour notre thèse de doctorat en cours, que nous orienterons notre travail de recherche, pour aboutir à l'identification d'enjeux et de perspectives relatifs à l'impact réciproque des NTIC et de la gestion des formations en alternance<sup>10</sup>.

## 1. SOCIÉTÉS INFORMATIONNELLES, DÉVELOPPEMENT DES NTIC ET ÉVOLUTION DES FORMATIONS EN ALTERNANCE : CONCEPTIONS ET CONTEXTES

### 1. 1. Sociétés informationnelles et inter-relations entre NTIC et formation

Initiés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et dans la première moitié du siècle avec la téléphonie, le développement et la diffusion des techniques de l'information et de la communication ont pris une nouvelle direction avec l'informatique puis la numérisation. Ces mouvements se sont accompagnés de multiples discussions scientifiques et débats de société. En particulier, s'est posée et se pose toujours la question du rôle que jouent les NTIC au sein des systèmes d'enseignement et de formation. Car, comme le pensent certains de leurs

<sup>6</sup> « A long terme, 70 à 80% de la formation continue se fera en ligne » d'après l'institut IDC, cité par *Le Nouvel Economiste*, n°1167, 12 janvier 2001, p. 92.

<sup>7</sup> Le terme d'école désigne tous les établissements de formation et le terme d'entreprise toutes les organisations 'marchandes privées' en général : il s'agit là d'évoquer des instances institutionnelles et organisationnelles. Evoquer les motivations, pratiques et discours de l'école et/ou de l'entreprise constitue ici un raccourci linguistique.

<sup>8</sup> Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système, les contraintes de l'action organisée*, Seuil, Paris, 1<sup>ère</sup> éd. 1977.

<sup>9</sup> Pour une GRH repensée, contextualiste et diversifiée : Brabet J. (coord.), *Repenser la gestion des ressources humaines ?*, Economica, Paris, 1993, 367 pages ; Nizet J., Pichault F., *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Seuil, Paris, 2000, 333 pages.

<sup>10</sup> Car technologie et organisation s'influencent réciproquement : Livian Y-F, *Organisation, théories et pratiques*, Dunod, 1998.

créateurs, les NTIC sont en passe de devenir le vecteur privilégié de la transmission des connaissances et des savoirs, modifiant considérablement le rapport de l'homme au savoir. Or, **l'acquisition, la transmission et la capitalisation des connaissances et des compétences sur les NTIC mais aussi au moyen des NTIC, sont devenues des préoccupations stratégiques au sein des entreprises**<sup>11</sup>. Dans le même ordre d'idées, les politiques et les pratiques des acteurs de la GRH sont appelées à évoluer en matière de formation aux NTIC et de formation via les NTIC. Ainsi, F. Laval, qui cherche à identifier les enjeux et les perspectives de l'interstructuration des NTIC et de la GRH<sup>12</sup>, souligne qu'« à l'heure des NTIC les directeurs des ressources humaines se demandent quelle combinaison de solutions techniques, de choix organisationnels et de pratiques de gestion est optimale pour assurer l'allocation des ressources humaines »<sup>13</sup>. Avant d'aborder la question de l'impact réciproque du développement des NTIC et de la gestion de la formation, précisons ce que nous entendons par 'société informationnelle' et NTIC, car la littérature utilise souvent ces termes génériques sans pour autant toujours faire référence à la même typologie.

**La 'société informationnelle'**, qu'étudie M. Castells, représente en quelque sorte le substrat contextuel dans lequel se positionne notre réflexion. Pour ce sociologue, « L'expression 'société de l'information' souligne le rôle de l'information dans la société. Mais cette information, au sens le plus large, c'est-à-dire comme communication de savoir, est essentielle dans toutes les sociétés [...]. Par opposition le terme 'informationnel' caractérise une forme particulière d'organisation sociale, dans laquelle la création, le traitement et la transmission de l'information deviennent les sources premières de la productivité et du pouvoir, en raison des nouvelles conditions technologiques apparaissant dans cette période historique-ci ». Cette conception met l'accent sur la notion de pouvoir. Elle nous intéresse aussi dans la mesure où Société et Technique y sont considérées comme étant en interaction : l'une ne détermine pas l'autre, ni inversement. Mais nous reviendrons sur ce point dans la présentation de nos choix théoriques. Un autre aspect du concept de 'société informationnelle' exploré par M. Castells, important pour nous sur le plan conceptuel et que nous développerons aussi plus loin, réside dans son caractère non universaliste et non homogénéisant. Ceci correspond au postulat de diversité que nous adoptons. Ainsi, M. Castells précise qu'il est « inexact de parler d'une société informationnelle, dotée de formes sociales homogènes. [...] Il faut souligner la diversité culturelle et institutionnelle des sociétés informationnelles »<sup>14</sup>. C'est dans le contexte d'une société informationnelle française protéiforme que nous interrogerons les enjeux de l'impact réciproque du développement des NTIC et de la gestion des formations en alternance. Mais, justement, qu'entendons-nous par NTIC ?

<sup>11</sup> Au sujet des enjeux de la gestion du savoir et du développement du 'knowledge management', voir : Saussois J-M., *Société du savoir et gestion des connaissances*, OCDE, 2000 ; « Le knowledge management », Harvard business Review, Ed. d'Organisation, 1999 ; Prax J-Y., *Le guide du knowledge management, concepts et pratiques du management de la connaissance*, Dunod, 2000 ; site internet [www.cepid.com/km](http://www.cepid.com/km).

<sup>12</sup> Voir, en particulier, Jacob R., Ducharme J., *Changement technologique et gestion des ressources humaines*, Gaëtan Morin, Boucherville (Québec), 1995.

<sup>13</sup> Laval F., « Gestion des ressources humaines et NTIC : enjeux et perspectives », *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août 2000, pp. 80-90, p. 83, qui s'appuie sur Niederman F., « Global information and HRM : a research agenda », *Journal of global information management*, Vol. 7, n°2, p 33-39, juin 1999.

<sup>14</sup> Castells M., *La société en réseaux, l'ère de l'information*, Tome I / III, Fayard, Paris, 1998, 613 pages, (titre original *The rise of the network society*, Blackwell Publishers, Oxford, 1996), p. 42. Voir aussi « La société en réseaux, entretien in *Problèmes Economiques*, n° 2.642, décembre 1999 ; « La nouvelle économie : mythe ou réalité? », La Documentation Française, Paris, pp. 29 à 32 ; « La révolution de l'information », in *Croissance / Le Monde en Développement*, n° 429, septembre 1999.

**Plusieurs typologies existent sur les NTIC.** Parmi celles qui envisagent leur interaction avec de 'nouvelles' formes d'organisation de l'entreprise, devenue 'virtuelle'<sup>15</sup> ou plutôt 'dématérialisée'<sup>16</sup>, nous retiendrons celle d'Y-F. Livian<sup>17</sup>. Ce dernier distingue trois types de technologie : les technologies de production, les technologies de l'information et les technologies de communication. Les technologies de production, qui concernent principalement l'industrie, incorporent de l'informatique dans le processus de production : machines-outils à commande numérique (MOCN) et systèmes automatisés de gestion tels que la conception et fabrication assistées par ordinateur (CFAO), la gestion de production assistée par ordinateur (GPAO), la gestion des stocks assistée par ordinateur (GSAO) ou encore la gestion de la maintenance assistée par ordinateur (GMAO). Les technologies de l'information comprennent les applications informatiques classiques, qui permettent la construction des systèmes d'information des entreprises et les systèmes à base de connaissances (SBC). Les technologies qui concernent la communication par ordinateur regroupent d'une part, des outils technologiques, qui permettent de produire, transmettre, diffuser, archiver et consulter l'information, et d'autre part, des applications technologiques, réponses apportées face à de nouvelles formes d'organisation (transmission des données à distance, télétravail ou partage des connaissances via les SBC). Telles que définies par Y-F. Livian, les technologies de communication par ordinateur nous intéressent particulièrement en regard des points communs qu'elles ont avec les quatre fonctions que le psychologue Jacques Tardif attribue aux NTIC dans les situations d'apprentissage. Ces fonctions sont la production, la communication, l'accès à l'information et aux savoirs et l'archivage. Pour Jacques Tardif, en tant qu'outils de production de connaissances, les NTIC sont susceptibles de transformer radicalement nos manières d'apprendre, qui ont jusqu'ici été essentiellement procédurales<sup>18</sup>. Au-delà, il pense que l'intégration réussie des NTIC en milieu scolaire contribuera à changer les formes et les conceptions traditionnelles de l'enseignement. Dans l'entreprise, elle concourrait à modifier les visions que l'on a des voies classiques d'acquisition et de développement des compétences.

De même que M. Kalika annonce la mort du management au bénéfice de l'avènement du e-management<sup>19</sup>, pourrions-nous proclamer **la mort de l'enseignement classique au profit de l'e-formation ?** Certes, l'objectif de cette contribution n'est pas de répondre à cette question. En effet, il s'agit plutôt pour nous d'envisager les enjeux de l'impact réciproque des NTIC et de la gestion des formations en alternance. Cependant, examiner quelques-uns des arguments et des constats relatifs à l'avènement de l'e-formation est susceptible d'éclairer notre réflexion. D'abord dans les faits, comme le vérifie J-C. Ruano-Borbalan, « *toutes les sources s'accordent, et les indicateurs convergent : l'utilisation des NTIC dans l'enseignement supérieur et la formation continue est en croissance exponentielle* ». Il ajoute que « *dans un pays relativement bien équipé comme la France, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), principal opérateur, compte 80 000 inscrits à des*

<sup>15</sup> A ce sujet, on pourra consulter les documents suivants : Ettighofer D., *L'entreprise virtuelle ou les nouveaux modes de travail*, Editions Odile Jacob, Paris, 1992 ; Meignant A., « Virtualisation de l'entreprise et management des hommes », *Revue Personnel*, ANDCP, n°395, décembre 1998 ; Lefebvre L. A. & Lefebvre E., « Commerce électronique et entreprises virtuelles : défis et enjeux », *Revue Gestion*, vol. 24, n°3, 1999, pp. 20 à 33.

<sup>16</sup> Ségestin D., *Sociologie de l'entreprise*, Armand Colin, collection Sociologie, Paris, 1992.

<sup>17</sup> Livian Y-F., op. cit. et Reix R., *Systèmes d'information et management des organisations*, Vuibert, Paris, 1998.

<sup>18</sup> Tardif J., entretien, *Revue Sciences Humaines*, Hors Série, n°32, p. 57, mars-avril-mai 2001.

Tardif J., *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, ESF, 1998.

<sup>19</sup> Kalika M., « Le management est mort, vive le e-management ! », *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août 2000, pp 68-74.

*préparations uniquement délivrées en ligne* ». Mais il souligne aussi, avec C. Solar<sup>20</sup>, que **de nombreux obstacles s'opposent à la généralisation de l'e-éducation**, parmi lesquels la faible maîtrise de l'outil informatique et les coûts engendrés par l'investissement matériel mais aussi les faiblesses pédagogiques. A ce sujet, se basant sur l'ouvrage de RN Katz & Associates<sup>21</sup>, il évoque l'extrême rareté de cours en ligne réellement interactifs. Argument essentiel si on se réfère aux travaux de F. Laval, qui, illustrant la proposition de Lepak et Snell<sup>22</sup>, d'une fonction ressources humaines virtuelle, étudie l'opportunité de la transformation de la fonction de formation grâce à l'usage des NTIC.

Pour F. Laval, en effet, « *la raison de ce maintien de la formation traditionnelle [en salles de cours] provient, à ce jour, d'une faiblesse de l'EAO [enseignement assisté par ordinateur]. Celui-ci ne permet pas de reproduire l'ensemble des interactions entre l'apprenant et le formateur. Par exemple : poser des questions au formateur, créer des échanges entre les membres d'un groupe en formation, écouter les échanges entre les autres stagiaires du groupe et le formateur ou bien entre les participants entre eux* » [Laval, op. cit. p 83]. Le manque d'interactivité dont souffre l'e-formation serait donc un obstacle majeur à sa généralisation, cette interactivité étant supposée essentielle dans toute situation d'apprentissage. Cet argument nous semble plus prégnant encore si l'apprentissage dit 'expérientiel' est pris en considération, puisqu'il implique des mises en situation sur le terrain pour acquérir, par exemple les 'tours de main' pratiqués dans certains (tous ?) métiers. Nous le reprendrons donc lorsque seront envisagées les formations en alternance. Parmi d'autres obstacles à la généralisation de l'e-éducation, J-C. Ruano-Borbalan souligne aussi qu'en France, « *si une formation n'a pas d'agrément et ne s'inscrit pas dans des cursus académiques, elle a peu de chance d'être attirante* » [Art.cit. p 47]. Ce dernier constat met en relief le degré de reconnaissance académique dont peut bénéficier l'e-éducation, dans son potentiel de formation. En clair, il pose la question de la capacité formatrice de l'e-éducation.

Pourtant, pour de nombreux auteurs, non seulement **les NTIC sont susceptibles d'améliorer nos façons d'apprendre mais en plus elles pourraient bien favoriser d'autres façons d'apprendre, et donc, d'acquérir des compétences**. D'après P. Lévy, plusieurs de nos fonctions cognitives vont se voir modifiées sous l'influence des NTIC, qui s'accompagnent de l'émergence de nouvelles technologies intellectuelles. « *Ces fonctions sont la mémoire (bases de données, hyperdocuments, fichiers numériques de tous ordres), l'imagination (simulations), la perception (capteurs numériques, téléprésence, réalités virtuelles), et le raisonnement (intelligence artificielle, modélisation de phénomènes complexes). Ces technologies intellectuelles favorisent, d'une part, de nouvelles formes d'accès à l'information [...], d'autre part, de nouveaux styles de raisonnement et de connaissance comme la simulation, véritable industrialisation de l'expérience de pensée, qui ne relève ni de la déduction logique ni de l'induction à partir d'expérience* »<sup>23</sup>. Cette réflexion rejoint en quelque sorte celle de J. Tardif pour lequel les NTIC entrent en adéquation avec ce qu'il nomme un « *apprentissage signifiant* », qui permettrait de relier les savoirs entre eux et de leur donner du sens. En outre, les NTIC seraient susceptibles de modifier aussi notre façon d'apprendre et de travailler en groupe, supposant en particulier une adaptation psychologique et organisationnelle<sup>24</sup>. Seulement, ces façons alternatives et nouvelles d'acquérir des

<sup>20</sup> Ruano-Borbalan J-C., « Risques et promesses de l'e-éducation », et Solar C., « TIC et formation des adultes » *Revue Sciences Humaines*, Hors Série, n°32, mars-avril-mai 2001, respectivement p. 44-47 et p. 58-61.

<sup>21</sup> RN Katz & Associates, *Dancing with the devil. Information technology and the new competition in higher education*, Jossey Bass, San Francisco, 1999.

<sup>22</sup> Lepak D., Snell S., « Virtual HR : strategic human resource management in the 21<sup>st</sup> century », *Human Resource Management Review*, vol. 8, n°3, p. 215-234, 1998.

<sup>23</sup> Lévy P., *Cyberculture, Rapport au Conseil de l'Europe*, Odile Jacob, Paris, 1997, pp 187-188.

<sup>24</sup> Voir notamment les droits d'entrée auxquels sont soumis les participants à un travail de groupe en NTIC, identifiés par Chatelain Yannick, Grange Thierry, Roche Loïck, *Travailler en groupe, avec les nouvelles*

compétences, que l'usage des NTIC pourrait favoriser, buttent sur la conception traditionnelle que l'on a de la connaissance et de l'apprentissage et les pratiques que cette conception détermine sur le terrain.

En effet, d'après M. Linard, l'une des causes de la faible intégration des NTIC dans l'enseignement s'explique par une domination toujours très prégnante du discours abstrait : « *Fondé pour l'essentiel sur la définition des champs et des concepts disciplinaires, le cours repose sur le discours expert du maître [...]. Il continue [...] à être la seule voie d'accès à la forme savante de connaissance propre à l'école* ». Mais ajoute-t-elle, beaucoup d'élèves éprouvent de réelles difficultés voire une véritable incapacité à intégrer cette « *pensée conceptuelle formalisée* ». Ce constat, maintes fois répété, ne semble pourtant pas empêcher que « *le système continue de rejeter à ses marges tous les modèles alternatifs...* »<sup>25</sup>. De même, J. Perriault, qui s'appuie sur des exemples concrets d'accès à distance au savoir, dans lesquels des élèves, individus ou groupes sont reliés à des « *producteurs de savoir* » pendant ou en dehors du temps scolaire explique que « *devant pareil bouleversement des habitudes, il appartient à l'école de définir une attitude différente de celle qui consiste à se comporter comme l'unique lieu de passage des connaissances* »<sup>26</sup>. Ainsi, on pourrait suggérer que le développement des formations en alternance est peut-être une manifestation d'un changement d'attitude de la part de l'école, qui considérerait de plus en plus que l'entreprise peut aussi être un lieu d'apprentissage.

D'un point de vue plus gestionnaire, **l'entreprise, soucieuse de l'efficacité des formations qu'elle met en place pour former ses ressources humaines à la maîtrise des NTIC ou pour les former via les NTIC**, recourt de plus en plus à des manières alternatives et nouvelles d'acquérir des compétences<sup>27</sup>. Les NTIC pourraient devenir un support à des formations sur-mesure alliant trois types de flexibilité : temps modulable, espaces variables et modes d'action différenciés<sup>28</sup>. Or en gestion, on sait l'intérêt que porte l'entreprise à la flexibilité. De plus, la problématique des 35 heures peut modifier le rapport de l'entreprise à la formation, puisque la diminution du temps de travail va l'amener à s'interroger sur l'optimisation des temps de présence de ses employés. Les NTIC et l'alternance sont susceptibles de contribuer à ces enjeux de rentabilité et d'adaptabilité<sup>29</sup>. En outre, dans le lien qu'elles établissent entre travail et formation, elles rendent plus prégnants encore les enjeux de **la formation permanente** et de la reconnaissance et de la validation des acquis professionnels. Ainsi, les choix de flexibilité et de rentabilité que l'entreprise fera en termes de gestion de la formation auront un impact sur le degré de développement des NTIC et des formations en alternance en son sein. Par exemple, si l'entreprise croit en la performance pédagogique et économique des démarches inductives de simulation informatisée de cas réels dans l'acquisition de compétences, elle pourrait davantage avoir recours à l'e-formation et à l'alternance.

---

*technologies de l'information et de la communication*, L'Harmattan, Collection Défi formation, Paris, 1999, 160 pages, pp 141-151.

<sup>25</sup> Linard M., « Les technologies de l'information et de la communication en éducation : un pont possible entre faire et dire » in Langouët (dir.), *Les jeunes et les médias*, Hachette, 2001 et Linard M., « Nouvelles technologies et formation », *Revue Sciences Humaines*, Hors-série, n°12, février-mars 1996.

<sup>26</sup> Perriault J., in Blanc G (dir), *Le travail au XXIème siècle, mutations de l'économie et de la société à l'ère des autoroutes de l'information*, Dunod, Paris, 1995, 274 pages, pp 141-142.

<sup>27</sup> Sur la détermination des facteurs d'efficacité et de réussite de l'e-formation : voir les Associés de recherche Ekos Inc. Et Lyndsay Green & Associates, « L'effet des technologies d'apprentissage sur l'apprentissage en milieu de travail », *Développement des ressources humaines Canada/Ottawa*, 1999, ( www.olt-bta.hrdc-rhdc.gc.ca.)

<sup>28</sup> Carré P., Clénet J., d'Halluin C., Poisson D., « Ingénierie pédagogique et formations ouvertes » in Carré P., et Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 1999.

<sup>29</sup> Cf. Etude de rentabilité économique de l'e-formation : EDF, GDF, France Telecom, Renault, *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation*, Editions d'Organisation, 1998.

Réciproquement, l'intensité avec laquelle l'entreprise use des NTIC, pourrait avoir un impact sur sa façon de concevoir la formation et de la gérer<sup>30</sup>. Nous faisons allusion à 'l'effet de réseau' auquel contribuent les NTIC : sous l'impact du développement des NTIC, la gestion de la formation pourrait davantage fonctionner en réseau<sup>31</sup>. Dans ce réseau, plusieurs entreprises se partageraient l'accès à des offres de formation, reliées à divers partenaires, en particulier ceux qui dispensent ces formations. Ainsi, d'après l'ICEA, « *les technologies aident à mieux mettre en réseau les institutions, les groupes, les personnes [...] et aussi à rapprocher le milieu éducatif du milieu du travail et des foyers* »<sup>32</sup>... Prendre en compte cette analyse peut sûrement nous aider à mieux comprendre les enjeux de l'impact réciproque du développement des NTIC et de l'évolution des formations en alternance, dans la mesure où ces formations impliquent elles aussi des rapprochements entre entreprises, écoles et familles<sup>33</sup>.

Les NTIC abolissent les barrières du temps et de l'espace et favorisent les fonctionnements en réseaux, notamment en matière de formation. Leurs progrès techniques accélérés exigent de la part de leurs acteurs une adaptation permanente sur le terrain. Les formations en alternance impliquent plusieurs lieux et temps de formation et font intervenir plusieurs partenaires. Leur évolution correspond à un souci d'adéquation de la formation avec les réalités du terrain. D'un certain point de vue, les NTIC peuvent être vues comme un catalyseur de l'essor des formations en alternance, en facilitant la communication entre acteurs de l'alternance ou en favorisant la reconnaissance des formes d'apprentissage induites par l'alternance. D'un autre point de vue, la voie de l'alternance pourrait se présenter comme la plus adaptée pour former des jeunes aux NTIC. En entreprise, accompagnés de professionnels expérimentés et disposant du matériel requis, ils acquerraient leur expertise technique. A l'école, guidés par des formateurs pour 'conscientiser' leur expérience, ils développeraient leurs savoirs 'conceptuels'. Les allers et retours entre école et entreprise leur permettraient d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences. Ainsi, il semble pertinent de réfléchir à **la double idée de NTIC au service de formations en alternance et de formations en alternance au service des NTIC**, soit d'envisager l'impact réciproque du développement des NTIC et de l'évolution des formations en alternance.

## 1. 2. Formations en alternance et inter-relations entre leur gestion et l'usage des NTIC

**Depuis une dizaine d'années en France, la tendance au développement des formations en alternance pour les jeunes s'accroît.** Ainsi, avec près de 400 000 nouveaux contrats signés en 1998, la hausse des effectifs a atteint près de 7% par rapport à 1997<sup>34</sup>. L'extension de l'alternance à différents niveaux de formation, surtout dans l'enseignement supérieur, et son expansion dans de nouvelles filières d'études et dans de nouveaux secteurs

<sup>30</sup> Gil P., *E-formation, NTIC et reengineering de la formation professionnelle*, Dunod, 2000, 179 pages.

<sup>31</sup> Cf. par exemple, Brousseau E. et Rallet A., *Technologies de l'information, organisation et performances économiques*, Commissariat général du Plan, 1999.

<sup>32</sup> ICEA : Institut canadien d'éducation des adultes, « Les TIC et la politique d'éducation des adultes », 2000. Site internet : [www.communautique.qc.ca/icea/technologies/2.htm](http://www.communautique.qc.ca/icea/technologies/2.htm).

<sup>33</sup> Par exemple, le gouvernement québécois, dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie, plébiscite le SAMI-DPS, système d'aide multimédia interactif de diagnostic, de planification et de suivi de projet de formation professionnelle, auquel entreprises 'acheteuses de formation' et salariés peuvent accéder en réseau. Cf. Sauvé L., Viau R., Riverin-Simard D., Wright A., « Le sami-dps : le développement des outils diagnostics URL », 1997.

<sup>34</sup> Ce chiffre est bien sûr à rapprocher d'un nombre global de plus de 2 millions d'étudiants. Source : INSEE, *Tableaux de l'Economie Française*, Paris, 1998-1999 et 1999-2000.

d'activités, en particulier dans les entreprises de service, de distribution et d'ingénierie, se perpétuent<sup>35</sup>. Si ses modalités contractuelles et administratives changent et se diversifient, la formule de l'alternance n'est pas nouvelle. En effet, les écoles d'ingénieurs, de commerce et surtout de médecine et des métiers de l'artisanat, ont toujours intégré des périodes de formation en entreprise dans leurs programmes. Mais jusqu'à une période récente, l'opinion publique a surtout vu l'alternance comme un système de traitement de l'échec scolaire et une voie ultime d'insertion socio-professionnelle des jeunes. Aujourd'hui, la voie de l'alternance retrouve ses lettres de noblesse, conquérant les filières d'excellence<sup>36</sup>. Cette évolution dans le monde de la formation s'accompagne d'une autre transformation, introduite par le développement de l'usage des NTIC dans l'enseignement. Tout en cherchant à cerner plus précisément les différents enjeux que soulèvent ces changements et à envisager leur impact réciproque, nous procéderons à une clarification conceptuelle.

Employé dans un sens très large en France, le terme d'alternance s'applique dès lors qu'il y a partage des responsabilités et des lieux de formation entre l'école et l'entreprise. Comme l'e-learning, les dispositifs de formation permettant d'alterner périodes 'à' l'école et 'hors' école recouvrent des réalités multiples, ce qui leur confère un caractère protéiforme et ce qui contribue à brouiller les débats et à semer la confusion parmi les différents acteurs concernés. En particulier, « *les entreprises sont, le plus souvent et contrairement aux apparences, livrées à elles-mêmes dans le domaine des formations en alternance* »<sup>37</sup>. **Aussi convient-il d'éclaircir le « brouillard des définitions » qui enveloppe l'alternance** et qui conduit parfois à des amalgames trompeurs<sup>38</sup>.

Au niveau pédagogique, **le consensus s'est construit autour d'un idéal-type de l'alternance** reposant sur une nécessaire complémentarité et interactivité de deux formes d'apprentissage, l'une ayant trait aux savoirs formels qui confèrent une capacité de réflexion critique et l'autre aux savoirs pratiques qui contribuent à construire l'expertise à partir de l'expérience. L'alternance favoriserait la combinaison et la transférabilité entre savoirs théoriques et savoirs de l'action. En effet, comme le souligne A. Geay [1998, p 44], dans le monde du travail, la logique de production induit un rapport pratique au savoir comme outil, tandis que dans le monde de l'école, la logique de l'enseignement produit un rapport théorique au savoir comme fin en soi. L'alternance permettrait la mise en relation de ces deux types de rapports au savoir, notamment via l'apprentissage expérientiel qu'elle implique et l'expérience humaine qu'elle comporte. C'est sur ces fondements que repose le modèle théorique didactique dominant de l'alternance, **qui se veut producteur de compétences utilisables et mobilisables par l'entreprise**. Or, aujourd'hui, l'expansion des NTIC s'accompagne de l'émergence de nouvelles « *technologies de l'apprentissage* »<sup>39</sup>, qui favoriseraient des modèles de formation alternatifs au traditionnel modèle académique reposant sur la transmission d'une pensée conceptuelle formalisée. Dans une certaine mesure, ces perturbations conceptuelles pourraient bénéficier à l'alternance, « *alternative au 'tout-école'* »<sup>40</sup>, aussi bien en terme de reconnaissance d'une autre manière d'acquérir des compétences, qu'en terme d'amélioration de cette autre manière d'apprendre et de son

<sup>35</sup> Cf. Nombreuses études statistiques, dont Sanchez R., « Formation et insertion des jeunes : l'essor de l'alternance se poursuit en 1997 », *Recueil d'études sociales*, MES-DARES, n°14, sept-déc 1998, pp. 211-222 ; Perot Y., Simon-Zarca G., « Apprentissage, de nouveaux parcours de formation », *Bref*, CEREQ, n°139, février 1998.

<sup>36</sup> Desmond Stéphanie, *Le guide des formations en alternance*, Les guides de l'Etudiant, 2000, 188 pages.

<sup>37</sup> Combes Marie-Christine, (coord.), *L'alternance : enjeux et débats*, Collection Cahier travail et emploi, Ministère du travail et des affaires sociales, La Documentation Française, Paris, 1996, p. 11.

<sup>38</sup> Poupard R., Lichtenberger Y., Luttringer J-M., Merlin C., *Construire la formation en alternance*, Editions d'organisation, Paris, 1995.

<sup>39</sup> Voir Solar C. dans un chapitre à paraître dans Lenoir H. et Marais J-L., *Formation et nouvelles technologies*.

<sup>40</sup> Geay A., « Pour une alternative au Tout-Ecole » in *Cahiers Pédagogiques*, n°320, 1994.

ingénierie. Pour l'instant, les formes institutionnelles concrètes de l'alternance s'écartent parfois largement de l'idéal-type pédagogique que nous venons de définir.

C'est ce que l'**adoption d'un point de vue socio-historique** permet de comprendre, car les singularités des formes actuelles de l'alternance sont le fruit d'une longue histoire<sup>41</sup>. Leurs origines remontent principalement au temps des apprentis des anciennes corporations, qui, accompagnés de leurs maîtres, acquerraient progressivement les pratiques spécifiques de leurs futurs métiers. La mise en place de cours du soir et le transfert du lieu de formation de l'atelier à la salle de classe vont signer les prémices de la scolarisation progressive de l'Apprentissage<sup>42</sup>, à la fois liée à une fissuration du système communautaire des corporations, à une relative suspicion d'exploitation juvénile dont le système productif est l'objet et au désengagement des entreprises vis-à-vis de la formation des jeunes<sup>43</sup>. Pendant la période charnière des années 60, une « *mise en système de l'école* »<sup>44</sup> s'opère selon des mécanismes de hiérarchisation, qui tendent à marginaliser les filières techniques et professionnelles, les filières 'manuelles', de plus en plus vues comme des voies de relégation... A partir des années 70<sup>45</sup>, à la fois face à la dépréciation de l'Apprentissage dans le système scolaire et face à la dénonciation de l'école comme étant trop coupée des réalités de l'entreprise, l'alternance s'est progressivement présentée comme une réponse possible aux problèmes de la relation formation-emploi, supportée, au cours des années 80, par un mouvement émergent de décloisonnement entre école et entreprise, par un important courant de professionnalisation<sup>46</sup> et par nombre de lois, décrets et accords interprofessionnels<sup>47</sup>. **Ainsi, aujourd'hui, il existe plusieurs types de contrats de formations en alternance**, qui se chevauchent et dont les publics, les buts, la durée, le niveau et la nature sont très variés et définis de façon suffisamment floue pour admettre une interprétation extensive (encadré 1).

**En conséquence, les entreprises disposent de modes de mobilisation multiformes des jeunes<sup>48</sup> qu'elles peuvent combiner et dont elles peuvent articuler les objectifs**, et ce, parfois de manière paradoxale. Comme le montrent G. Lhotel et A. Monaco « *peuvent ainsi coexister par exemple, non seulement dans une même activité mais dans une même entreprise, usage à court terme de la force de travail, résolution de problèmes de qualification, objectif*

<sup>41</sup> Pour une analyse socio-historique approfondie : Pelpel P. et Troger V., *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette, Paris, 1993 ; Troger V., « Les leçons de l'histoire en matière d'alternance en France », in *CPC INFO*, n°20, 1995 ; Sauvage F., « L'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'apprentissage », Thèse en Sciences de Gestion, dirigée par Louart P., Université et IAE de Lille, 28/01/2000, pp 81-119.

<sup>42</sup> Nous utiliserons la majuscule pour différencier l'Apprentissage comme système de formation initiale et l'apprentissage comme mode d'intégration de connaissances et de savoirs.

<sup>43</sup> Cf. Loi Astier qui jette en 1919 les bases d'un système de formations en apprentissage rénové.

<sup>44</sup> Prost A., *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France*, Seuil, Paris, 1992.

<sup>45</sup> Cf. Loi du 16/07/1971 sur la formation professionnelle qui institue la création de Centres de Formation en Apprentissage (CFA), et reconnaît l'Apprentissage comme une forme d'éducation à part entière.

<sup>46</sup> Concrétisé via l'accord interprofessionnel de 1983 et la Loi de 1984, confirmés en 1991, donnant à l'entreprise la maîtrise d'œuvre sur la formation des jeunes (création des contrats de qualification, d'adaptation, et d'orientation) et se développe en particulier sous le gouvernement d'Edith Cresson, adepte du système dual allemand.

<sup>47</sup> Cf. Loi Séguin (23/07/1987), encouragée par le CNPF, qui ouvre l'Apprentissage à tous les niveaux de formation.

<sup>48</sup> La notion de 'mode de mobilisation' est empruntée à A. Monaco : mode de captation, de formation et d'intégration. Monaco A., *L'alternance école-production, entreprises et formations des jeunes depuis 1959*, PUF, Paris, 1993, 277 pages. Concernant la diversité de ces modes de mobilisation voir, par exemple : Charlot B., « L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles », in « L'alternance », *Education Permanente*, n°115, août 1993, pp 7-17 ; Berton F., Gérard D., Lhotel H., « Développement et usage du contrat de qualification : plasticité et logiques plurielles », *Rapport d'étude du CEREQ sur le contrat de qualification*, Tome I, CEREQ, Paris, 1992.

d'inscription durable dans l'emploi »<sup>49</sup>. A l'instar de cette analyse, la majorité des études concernant la gestion des formations en alternance aboutit sur l'expression de contradictions. Ainsi, les quelques typologies disponibles au sujet des stratégies d'usage des entreprises en matière de formations en alternance, témoignent de tensions multiples, parmi lesquelles la tension entre logique marchande et logique citoyenne, entre usage à court terme de l'alternance dans une logique de flexibilité quantitative et investissement plus durable dans la formation en vue d'un recrutement (encadré 2). Car et/ou de plus, l'entreprise n'opère pas seule<sup>50</sup>, en particulier en matière de gestion des formations en alternance. En effet, ses stratégies vont plus ou moins se combiner avec les stratégies des autres acteurs de l'alternance, ce qui nous conduit à interroger les réseaux qu'ils forment, les relations de pouvoir qu'ils entretiennent, les divergences qu'ils manifestent.

### Encadré 1

#### *Vision juridique de la diversité et de la variété des formes d'alternance [voir Lhotte C., 1997 et Schneider J., 1999]*

Dispositifs	OBJECTIFS	Modalités
<b>Le stage,</b> inclut l' <b>alternance sous statut scolaire</b> (Cf. séquences éducatives).	Deux catégories de stagiaires : les élèves et étudiants visant un <b>diplôme</b> au titre de leur formation initiale d'une part, les stagiaires de la formation professionnelle d'autre part (salariés et demandeurs d'emploi).	Deux critères caractérisent le <b>contrat de stage</b> : une base juridique-légale et l'existence de rapports différents des rapports de travail classiques (temps réservé à la formation, tutorat, suivi d'un centre de formation).
<b>Le contrat d'apprentissage,</b> d'une durée de 2 à 3 ans en moyenne, relève de la formation initiale.	A pour but de donner à des jeunes de 16 à 25 ans une formation en vue de l'obtention d'un <b>diplôme</b> de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur, un titre d'ingénieur ou un <b>titre homologué</b> .	Apprenti = salarié qui travaille et se forme en entreprise sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage et en <i>CFA, Centre de Formation d'Apprentis</i> . Temps de formation pris sur l'horaire de travail.
<b>Le contrat de qualification</b> est un CDD et relève de la formation continue.	Pour jeunes de 16 à 25 ans sans qualification professionnelle ou avec une qualification inadaptée à l'emploi qu'ils visent (débouche sur <b>diplôme, titre homologué, qualification paritaire</b> ou <b>reconnaissance par la convention collective...</b> ).	L'entreprise conclut une convention avec un établissement d'enseignement public ou un centre de formation (durée de formation égale à 25% au moins de la durée totale du contrat qui est de 6 mois à 2 ans) et désigne un tuteur.
<b>Le contrat d'adaptation</b> est un CDD ou CDI et relève de la formation continue.	Vise l'insertion professionnelle de demandeurs d'emploi âgés de 16 à 25 ans, qualifiés et susceptibles d'occuper rapidement un poste de travail, sous réserve d'une formation complémentaire, aboutissant à une <b>évaluation</b> .	Forfait de 200 heures de formation dispensée par un organisme public ou privé, interne ou externe à l'entreprise ou par le service formation de l'entreprise. Désignation d'un tuteur.
<b>Le contrat d'orientation,</b> est un CDD de 6 à 9 mois et relève de la formation continue.	'Sas' d'accès à des <b>contrats diplômants ou qualifiants ou de droit commun</b> , réservé à des jeunes de 16 à moins de 22 ans ayant, au plus, achevé un second cycle de l'enseignement sans obtenir le diplôme préparé.	Ils bénéficieront d'actions d'orientation et de formation dispensées pendant leur temps de travail par leur employeur, qui leur déléguera d'un tuteur.

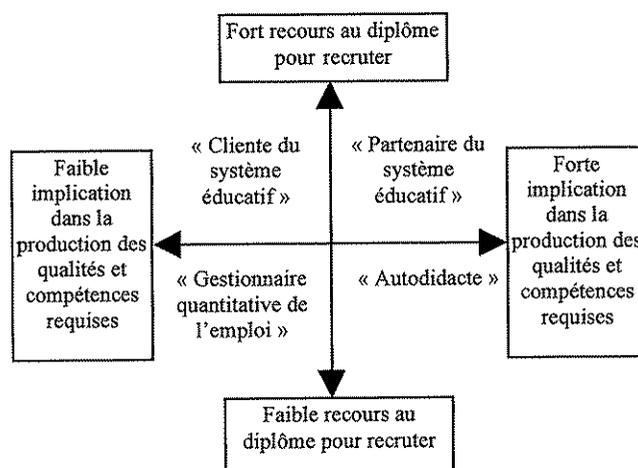
<sup>49</sup> Lhotel H., Monaco A., « Regards croisés sur l'apprentissage et les contrats de qualification », *Formation Emploi*, n°52, La Documentation Française, 1993.

<sup>50</sup> Pour nous, elle est 'encastrée', 'insérée' dans le social. Cf. le regard gestionnaire porté par I. Huault sur les travaux de M. Granovetter : Huault I., « Embeddedness et théorie de l'entreprise, autour des travaux de Mark Granovetter », *Gérer et Comprendre*, Annales des Mines, juin 1998, pp. 73-86.

## Encadré 2

**A - Les familles « active » et « défensive » d'entreprises vis-à-vis des contrats en alternance [Bouquillard O., 1993]**

Famille « active » constituée de PME à la recherche d'une main d'œuvre jeune et adaptable, confrontées à une absence de qualification sur le marché externe ou à des difficultés d'embauche récurrentes ;  
 Famille « défensive » composée de petites entreprises du secteur des services qui ont une activité saisonnière et pratiquent la flexibilité externe, orientée sur les avantages financiers de l'alternance et ses intérêts à court terme.

**B - Comportement de l'entreprise face à l'alternance [Lochet J-F, Podevin G., Saunier J-M, 1995]****C - Types de recours à l'alternance par les branches et entreprises [Vanderpote, 1992] : alternance...**

- « économique » : l'entreprise développe l'alternance parce qu'elle y voit surtout un avantage économique immédiat,
- « civique » : l'entreprise accepte d'accueillir des jeunes parce qu'elle est sollicitée par des organismes de formation ou par des représentants des autorités de l'Etat,
- « productrice de compétences » : l'entreprise sait qu'elle a tout intérêt, économiquement et socialement, à construire les compétences des jeunes qu'elle va recruter car cela correspond à ses projets de développement à moyen et long terme.

Conçues comme des instruments de gestion à forte plasticité<sup>51</sup>, les formations en alternance constituent un 'lieu' privilégié de la manifestation des relations tensionnelles et des jeux de pouvoir de ses acteurs. Les stratégies d'usage des formations en alternance méritent d'être reconsidérées dans le contexte actuel de développement des NTIC, favorable au fonctionnement en réseau, et ce, dans deux directions, puisque **les NTIC peuvent faciliter techniquement les relations entre les différents acteurs de l'alternance mais peuvent aussi contribuer au développement d'un certain 'esprit de réseau', renforçant le processus**

<sup>51</sup> Instrument de gestion au sens de M. Berry, *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, CRG, Ecole Polytechnique, Paris, 1983.

de décloisonnement entre école et entreprise au niveau organisationnel, mais aussi entre théorie et pratique sur un plan pédagogique<sup>52</sup>. G. Blanc, dans son « *scénario pour un avenir souhaitable* », présage que, dans un contexte de développement des NTIC favorable à l'organisation en réseaux, « *les chefs d'entreprise sont obligés d'abandonner ce qui leur semble un élément de leur pouvoir, car pour eux la formation fait partie des instruments stratégiques de gestion. [...] Des accords entreprises / écoles se mettront en place pour créer des formations nouvelles* ». Or, il semble oublier les accords qui existent et fonctionnent déjà via l'alternance. Pour lui encore, dans les années à venir, « *le travail deviendra une activité fondue avec les autres. Les périodes de formation seront incluses de plus en plus dans le travail* »<sup>53</sup>. Mais dans ses prédictions, s'il fait des hypothèses sur l'impact des NTIC sur les formations futures, il fait fi du présent : dans l'alternance, les activités productives et les activités d'apprentissage se trouvent déjà articulées ensemble et les périodes de formation, déjà incluses dans le travail, se succèdent selon des rythmes variés. Comblant ces lacunes dans l'identification de perspectives reliant formations en alternance et NTIC nous a donc semblé d'autant plus important.

Parmi les arguments favorables au développement de l'e-formation, nous avons évoqué la flexibilité et la rentabilité auxquelles elle pouvait contribuer pour l'entreprise, qui cherche à transformer ses coûts fixes de ressources humaines en coûts variables<sup>54</sup>. Grâce aux NTIC, l'entreprise peut faire une économie de 40 à 60% sur ses coûts de formation. Via les NTIC mais aussi via l'alternance, la formation entre davantage dans le champ de la rentabilité et donc, dans le champ des préoccupations de l'entreprise,<sup>55</sup>. **Que ce soit à court terme ou à plus long terme, la majorité des entreprises fonctionnent selon de telles stratégies de flexibilité et de rentabilité dans l'usage qu'elles font des formations en alternance, tendance qui risque de s'accroître avec les NTIC<sup>56</sup>. Va-t-on vers une marchandisation non maîtrisée de la formation, sous l'impact des NTIC et via des formations en alternance mal encadrées ?** Les logiques d'entreprise se heurtent parfois aux objectifs des autres acteurs du réseau partenarial qu'implique l'alternance. En effet, **dans l'alternance, les acteurs concernés peuvent poursuivre des intérêts divergents**. Dans la plupart des travaux consacrés aux formations en alternance, en majorité de nature macro-économique et sociale, l'étude de ce type de tensions structurelles conduit souvent à la remise en cause tantôt du système éducatif, tantôt du système productif, invitant les acteurs institutionnels à une résolution législative. Or, ce type de changement macro-économique réclame du temps. Certes, l'impact du développement des NTIC pourrait contribuer à favoriser un tel changement. Mais il reste que se limiter à l'étude de ces tensions à un niveau institutionnel, en les réduisant à une opposition binaire, occulte la complexité du réel et revêt un caractère peu opérationnel. Alors qu'aujourd'hui, les gestionnaires, confrontés à des problèmes de qualification de leurs ressources humaines, recherchent des solutions de gestion qui soient rapidement opérationnelles pour conduire leurs décisions et leurs actions, notamment en matière de formation.

<sup>52</sup> Cet 'esprit de réseau' est susceptible de faire émerger de nouvelles formes de cohésion sociale, auxquelles C. Cumunel réfléchit à travers l'analyse des transformations des concepts de travail et d'emploi : Cumunel C., in Blanc G. (dir), op. cit. p 184.

<sup>53</sup> Blanc G. (dir), op. cit. pp. 253-268. Publié en 1995 : les formations en alternance connaissent déjà un vif essor.

<sup>54</sup> Cf. Dossier Spécial, *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août 2000.

<sup>55</sup> Voir Dossier « Les nouvelles façons d'apprendre », *Enjeux les Echos*, n°170, juin 2001.

<sup>56</sup> Voir Rozan S. [2000] et notre prochain travail de thèse sur « Les stratégies de GRH des entreprises en matière de formations en alternance » (prévu pour mai 2002 mais dont nous fournirons quelques résultats lors du congrès).

Nous privilégierions donc une approche systémique et contextuelle, par laquelle l'alternance peut être considérée comme un « *un système interface* » pour reprendre l'expression d'A. Geay [1998] à **plusieurs niveaux : politique et institutionnel, organisationnel, et opérationnel**. En outre, il s'agirait de raisonner à partir des multiples acteurs de ce système de l'alternance, porteurs de logiques de gestion parfois contradictoires et 'encastrés' dans une société informationnelle. Le choix d'une analyse stratégique mais aussi d'une conception de la GRH repensée nous a donc semblé intéressant.

## 2. ANALYSE STRATEGIQUE, GESTION DE CONTRADICTIONS ET IMPACT RECIPROQUE DES NTIC ET DES FORMATIONS EN ALTERNANCE : ENJEUX ET PERSPECTIVES

Le terme d'acteur, choisi jusqu'ici, n'est pas anodin<sup>57</sup>. Parmi les acteurs de l'alternance, il y a les acteurs de la politique nationale et du gouvernement, du ministère de l'éducation nationale et du ministère du travail, des académies et rectorats et des conseils régionaux, des chambres de métiers, de commerce et d'industrie et d'agriculture, des collectivités territoriales, des branches d'activité économiques et professionnelles, des associations et collectifs impliqués dans l'aide à l'insertion des jeunes, des syndicats et groupements de patrons ou d'employés, de la direction et de la gestion des entreprises et des écoles, de l'accompagnement tutoral et de la formation des alternants en entreprise et en centre de formation, mais aussi des acteurs tels que les jeunes et leurs familles, exprimant une demande de formation et d'emploi parfois relayée via l'opinion publique... **Les divergences d'intérêts entre ces divers acteurs sont probablement nombreuses et potentiellement conflictuelles**. Cette énumération, guère exhaustive, témoigne de la multiplicité des acteurs impliqués dans l'alternance mais aussi de la complexité des niveaux de relation et des jeux de pouvoir qui peuvent s'y inscrire (encadré 3).

Concevoir l'organisation comme un système d'acteurs émergent et contingent, comme le fait l'analyse stratégique de M. Crozier et E. Friedberg [1977], permet de mettre l'accent sur l'autonomie de ces acteurs, leur capacité à construire un système social et à créer des règles du jeu à partir de celles qui existent. Ce positionnement nous semble pertinent pour mieux envisager les enjeux de l'impact réciproque du développement des NTIC et de la gestion de l'alternance. En effet, l'analyse des relations entre organisation et changement technologique est l'objet d'une littérature abondante dans la recherche en gestion. Mais c'est souvent vers l'étude de l'impact des NTIC sur l'organisation qu'elles sont tournées. Or, nous croyons, comme J. Nizet et F. Pichault, que s'inscrire exclusivement dans une perspective contingente signifie adopter une forme de raisonnement déterministe auquel nous ne souscrivons pas, essayant de « *comprendre et d'expliquer le monde social à partir du point de vue des acteurs directement impliqués* »<sup>58</sup>, en l'occurrence dans l'alternance. En outre, l'analyse stratégique peut nous aider à identifier ce que ces acteurs considèrent être les

<sup>57</sup> L'acteur, émergent et évoluant selon les situations d'alternance, pourra désigner un groupe de personnes ou une personne unique... Dans une perspective interactionniste, nous voulons tenir compte à la fois des contraintes de l'environnement que les théories de la contingence mettent en lumière, et des jeux de pouvoir des acteurs que l'analyse stratégique met en valeur. Pour nous, l'acteur est stratégique, identitaire, culturel, social-historique, groupal et pulsionnel, dans le cadre d'une « sociologie des logiques d'action » : Amblard H., Bernoux P., Herreros G., Livian Y-F., *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Seuil, Paris, 1996, 244 pages, p.187-229.

<sup>58</sup> Nizet J. et Pichault F., *Comprendre les organisations, Mintzberg à l'épreuve des faits*, Gaëtant Morin, Paris, 1995.

enjeux de leur situation et à comprendre comment leurs intérêts peuvent diverger, contribuant aux contradictions de l'alternance.

A la suite de J. Brabet et de F. Bournois, nous pensons que l'un des objectifs de la recherche en GRH peut être d'offrir une échappatoire aux idéologies et aux analyses « *uniformes et faussement consensuelles auxquelles nous ont habitués jusqu'à présent de nombreux textes dans notre discipline* », en s'opposant à leur prétention d'universalité et à leur refus des contradictions<sup>59</sup>. Cette volonté de '**comprendre**' les **contradictions relatives au système de l'alternance** correspond à une tentative d'accepter la complexité du réel. Comme le souligne M. Crozier, « *on ne peut pas comprendre la réalité sociale [...] si l'on n'accepte pas l'existence de contradictions et si l'on refuse d'en analyser la signification* »<sup>60</sup>. Or, nous considérons que l'un des rôles de la recherche en GRH consiste à éclaircir ces champs de tension avant d'en proposer des leviers d'action. Dans cette optique, le modèle de la gestion des contradictions, développé par J. Brabet et ses co-auteurs ainsi que « *les tensions et jeux de pouvoir liés aux modèles de gestion des ressources humaines* » étudiés par J. Nizet et F. Pichault<sup>61</sup> nous semblent particulièrement éclairants.

---

<sup>59</sup> Op. cit. p 181. F. Bournois et J. Brabet critiquent les discours dominants de la GRH, qui présenteraient les cinq caractéristiques que Shrivastava prête à l'idéologie en matière de stratégie : la faible validation des connaissances et des normes d'action, l'universalisation des intérêts particuliers, le mythe du consensus par le refus des contradictions et des conflits, l'idéalisation normative des finalités et la naturalisation du *statut quo* [p.31-32]. Cf. Shrivastava P., « *Is strategic management ideological ?* », *Journal of Management*, Vol. 12, n°3, 1986, p. 363-377.

<sup>60</sup> Crozier M., *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*, Interéditions, Paris, 1989.

<sup>61</sup> Nizet J. et Pichault F., « *Les tensions et jeux de pouvoir liés aux modèles de GRH* », in *La GRH : contrôle et autonomie*, Actes du 10<sup>ème</sup> Congrès de l'AGRH, septembre 1999, Lyon, Tome II, pp.765-777.

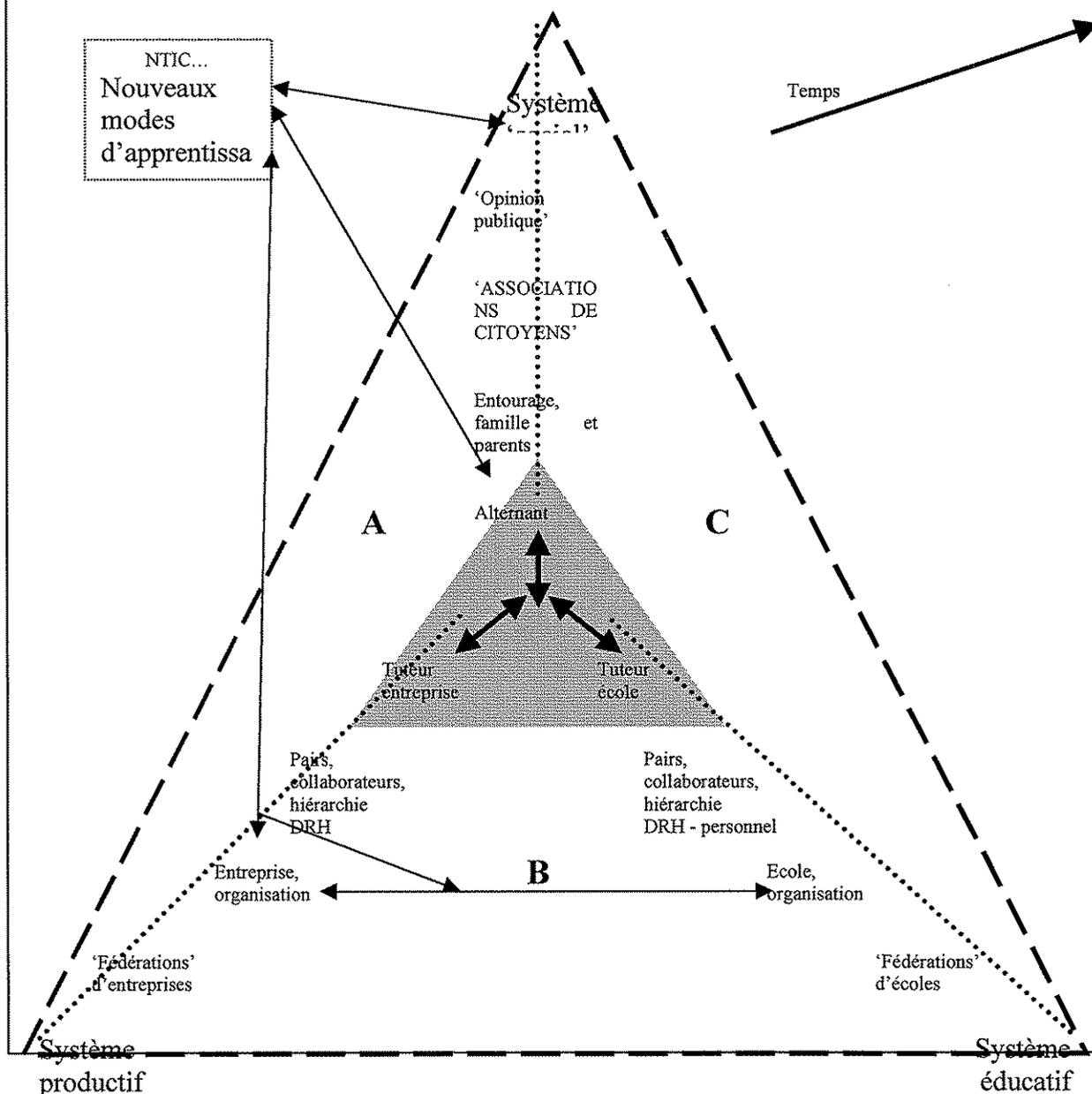
**Encadré 3**

*Schéma des bases d'une grille de lecture conceptuelle du système d'alternance [Inspiré de Rozan, 2000]*

Cette figure présente le 'modèle' simplifié vu de dessus. Il s'agit en fait d'une pyramide. Son sommet correspond à des nœuds de tension situés au niveau 'micro' des acteurs impliqués que sont l'alternant, son tuteur école et son tuteur entreprise (petit triangle grisé). Sa base figure le niveau 'macro' auquel les contradictions de l'alternance peuvent s'exprimer entre systèmes social, éducatif et productif (grand triangle par tirets). C'est un système ouvert.

Des zones dites d'interfaçage se constituent par coupe verticale à partir de l'arête constituée par chaque 'catégorie' d'acteurs (droites en pointillés). La zone A forme l'interface entre les catégories d'acteurs du système social et du système productif, la zone B forme l'interface entre les catégories d'acteurs du système productif et du système éducatif et enfin, la zone C forme l'interface entre les catégories d'acteurs du système éducatif et du système social. L'ensemble de ces acteurs est 'encadré' dans le contexte d'une société informationnelle. Les flèches à double sens suggèrent l'impact réciproque des NTIC et du système de l'alternance, à travers l'usage qu'en font les acteurs.

Tous ces acteurs impliqués sont en interaction intra-niveau, inter-niveaux et trans-niveaux. Leurs jeux de pouvoir potentiellement conflictuels peuvent entraîner l'émergence ou la 'mise hors tension' d'autres acteurs. Les tensions qui se trouvent à un niveau peuvent se manifester à d'autres niveaux et peuvent conduire à l'émergence d'autres tensions (par exemple tensions au niveau micro qui peuvent se décliner : doubles flèches épaisses). Les différents niveaux admettent une certaine porosité et malléabilité. Enfin, il faut envisager ce 'modèle' pyramidal à dimensions variables dans un 'cadre' temporel, et donc dynamique et évolutif.



**J. Brabet distingue trois modèles sous-jacents aux travaux de recherche en GRH** [op. cit, pp. 69-141]. Le modèle de la rationalité instrumentale repose sur une épistémologie positiviste et postule que les outils et pratiques de GRH structurent de manière unilatérale les organisations et le comportement des individus, dont les intérêts convergent foncièrement. Dans le modèle de l'arbitrage managérial, l'organisation est envisagée comme un système politique, où se confrontent les multiples rationalités des acteurs, que la GRH tente d'arbitrer et parvient à harmoniser à long terme. **Le modèle de la gestion des contradictions** « remet en cause le postulat de la convergence des finalités, des enjeux, des intérêts » et les harmonies sociale et individuelle, considérant le phénomène organisationnel comme co-construit par les représentations que s'en font les acteurs et le sens qu'ils lui donnent, l'entreprise étant un système psycho-politique historique et l'interdépendance des champs sociétal et organisationnel étant affirmée. Dans ce modèle, le chercheur en GRH est invité à dépasser la frontière organisationnelle dans ses analyses et à travailler sur « l'identification toujours provisoire et incomplète des processus d'interstructuration des différents niveaux d'organisation » et sur « l'appropriation-production d'une connaissance par les acteurs ». C'est dans cette perspective qu'il nous semble pertinent d'envisager le système de l'alternance, les NTIC et leur impact réciproque, pour interroger les différents niveaux d'organisation de l'alternance et rendre compte des rapports de pouvoir des acteurs de l'alternance. **J. Nizet et F. Pichault [1999] caractérisent les pratiques de GRH selon cinq modèles.** Chacun d'eux est habité par des tensions qui mettent en jeu les relations de pouvoir entre acteurs. Dans le modèle arbitraire, où les pratiques informelles de GRH proviennent du dirigeant, la tension entre sujétion et délégation est centrale. Dans le modèle objectivant, qui désigne les pratiques de GRH dictées par des critères formalisés appliqués de manière uniforme à tout membre de l'organisation, les acteurs oscillent entre souci de transparence et tentatives de réappropriation des outils de GRH. Le modèle individualisant, où les pratiques de GRH sont l'objet de négociations interpersonnelles entre un intéressé et son hiérarchique, procède, lui par « autonomie contrôlée »<sup>62</sup>. Dans le modèle conventionnaliste, où les acteurs définissent collectivement les règles à l'œuvre dans les pratiques de GRH, une tension principale réside entre, d'une part, le collectif et les conventions passées entre pairs et, d'autre part, l'individu et sa maîtrise de pratiques spécifiques. La tension du modèle valoriel, elle, « se joue entre l'unité du projet collectif et la diversité des engagements individuels des membres ». Les situations de gestion du système l'alternance sont marquées par ce genre de tensions, **tensions entre sous-systèmes et acteurs aux logiques en interaction dynamique, qui en font un construit en ajustement permanent**<sup>63</sup>.

A partir de ces conceptions gestionnaires, tirées de J. Brabet et de J. Nizet et F. Pichault, le système de l'alternance peut bénéfiquement être envisagé comme porteur et révélateur de tensions à plusieurs niveaux et pour plusieurs acteurs à la fois, soit comme un 'lieu' privilégié de jeux de pouvoir. Pour M. Crozier et E. Friedberg, le pouvoir représente une relation d'interdépendance contingente entre des acteurs aux stratégies potentiellement divergentes. En terme de GRH, cerner les relations de pouvoir que les acteurs tissent dans et pour l'accomplissement de leurs tâches permet de comprendre leurs stratégies et leurs modes de négociation pour ensuite orienter une dynamique de changement, en particulier lorsqu'il s'agit d'introduire de nouveaux outils ou méthodes de gestion... comme ce peut être le cas dans un contexte de développement des NTIC. L'étude des jeux de pouvoir qui émergent dans le cas où une entreprise projette de développer des formations aux NTIC ou via les NTIC, et *a fortiori*, des formations en alternance, peut s'avérer fort éclairante pour comprendre sa dynamique organisationnelle.

<sup>62</sup> Cf. Pagès M., Bonetti M., Descendres D., De Gaulejac V., *L'emprise de l'organisation*, PUF, Paris, 1979.

<sup>63</sup> Comme le montre Rozan S., « Gérer les contradictions des formations en alternance dans les entreprises », actes du XI<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH, novembre 2000, Paris.

M. Crozier et E. Friedberg identifient quatre sources de pouvoir dans les organisations. La 1<sup>ère</sup> de ces sources tient à la possession d'une compétence d'expert : « l'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances et de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation » [1977, p. 72]. La 2<sup>ème</sup> source de pouvoir réside dans la maîtrise de relations avec l'environnement, qui contient des ressources informationnelles permettant de maîtriser des zones d'incertitude. Comme le souligne P. Bernoux, « la force de celui qui maîtrise les relations avec l'environnement et les communique à l'entreprise vient de ce qu'il détient la connaissance des réseaux à la fois dans les deux domaines. C'est le fameux marginal sécant, 'partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres' »<sup>64</sup>. Ne peut-on pas supposer que les différents acteurs du système de l'alternance, selon les informations dont ils disposent sur les autres acteurs, informations dont l'accès est accéléré ou favorisé par l'usage des NTIC, puissent être en position de marginaux-séchants ?

La communication d'informations représente la 3<sup>ème</sup> source de pouvoir. Précisons qu'elle s'effectue en fonction des objectifs des acteurs et de ceux qu'ils prêtent à leurs partenaires. Or, dans un système d'alternance, les objectifs se déclinent parfois différemment pour une 'même catégorie d'acteurs' et parmi des catégories d'acteurs différentes. La 4<sup>ème</sup> source de pouvoir correspond à l'utilisation des règles organisationnelles, règles de plusieurs organisations dans le cas du système de l'alternance, où, par exemple, le jeune est à la fois élève dans son CFA et salarié dans son entreprise. Or, non seulement il est difficile d'être vite à l'aise avec les différentes règles de ces organisations, mais en plus ces mêmes règles peuvent se contredire. Ce serait le cas si l'une imposait une logique disciplinaire scolaire, tandis que l'autre impliquerait une logique d'autonomie professionnelle, l'une et l'autre renvoyant des messages contradictoires, quant à, par exemple, la gestion des absences et présences du jeune.

A ces choix théoriques, que nous croyons pertinents pour envisager les enjeux de l'impact réciproque de la gestion du système de l'alternance et du développement de l'usage des NTIC, en particulier au sujet de manières alternatives d'acquérir des compétences et de fonctionnements en réseau, ajoutons **des perspectives de travail sur le terrain, en termes de méthodologie d'enquête et d'analyse**. Dans le cadre de notre thèse, nous envisageons la construction, en partenariat avec les acteurs du système de l'alternance, d'un outil d'aide à la gestion de l'alternance, qui soit à la fois un instrument d'aide à la décision et d'aide à l'action. Dans cette optique, nous cherchons à identifier certaines des conditions favorables au développement contextualisé d'un système d'alternance intégrative, à partir de la compréhension des jeux de pouvoir des acteurs impliqués. Le contexte d'une société informationnelle, propice à l'institutionnalisation de formations alternatives organisées en réseau, semble être un de ces facteurs favorables. Pour identifier des facteurs comme celui-ci, nous avons d'abord mené une enquête exploratoire : analyse documentaire et entretiens avec des acteurs des niveaux 'institutionnels' et 'organisationnels' du système de l'alternance. Puis nous avons conduit une investigation plus approfondie qui s'est essentiellement appuyée sur la réalisation de monographies de 8 entreprises, appartenant à 4 'secteurs' différents et 4 'domaines' différents ('domaine' où l'alternance est une tradition qui perdure, 'domaine' où elle est une tradition qui tend à disparaître, 'domaine' où elle est une nouveauté, 'domaine' où elle n'a jamais été envisagée). Concernant les 'secteurs', des critères de taille et de caractères 'artisanal' ou 'traditionnel' de l'entreprise se sont posés. Les monographies ont été organisées sur la base d'entretiens, de suivis longitudinaux et de travaux en groupes, avec plusieurs des acteurs impliqués, à plusieurs niveaux dans certains cas, ce qui inclut des acteurs 'hors entreprise'. Finalement, près de 80 entretiens 'micro' ont été réalisés parfois complétés par

<sup>64</sup> Bernoux P., *La sociologie des organisations*, Seuil, Paris, 3<sup>ème</sup> édition, 1990 (1<sup>ère</sup> éd. 1985), 378 pages, p. 163.

une observation participante, dans 8 entreprises de 'tendances' différentes - grande distribution, industrie métallurgique et électrique, entretien et nettoyage textile et boulangerie. La retranscription des entretiens est en cours : elle fera l'objet ensuite d'une analyse thématique, voire d'une analyse de contenu. Par des allers et retours entre des situations et des conceptions d'alternance, ce protocole est susceptible d'évoluer, en tous cas, il reste à débattre.

## CONCLUSION

Si de nombreux obstacles freinent la généralisation de l'e-formation, puissant est son potentiel en terme de **catalyseur et moteur de nouvelles façons d'acquérir des connaissances et des compétences, moins scolaires, et de nouvelles manières de s'organiser, plus flexibles**. D'autres enjeux, d'ordre financier, technique, ou commercial, n'ont certes pas été abordés. Nous nous sommes arbitrairement limités à ceux qui nous ont semblé les plus pertinents au regard d'une autre thématique, celle de l'évolution des formations en alternance.

D'abord, nous avons proposé une définition des sociétés informationnelles comme contexte d'analyse et des typologies de NTIC. Nous avons alors souligné l'intérêt d'étudier les rapports possibles entre l'émergence de l'e-formation via les NTIC et le développement des formations en alternance, dont nous avons tenté de circonscrire le champ conceptuel, d'un point de vue didactique et socio-historique d'abord, selon un angle gestionnaire ensuite, pour aboutir à quelques typologies enfin. L'impact réciproque entre développement des NTIC et essor des formations en alternance a alors été envisagé, sous l'angle de **l'évolution des modes d'apprentissage et sur le plan du déploiement de réseaux et de la recherche de flexibilité et de rentabilité**. C'est alors qu'ont été mis en perspective les concepts d'acteur, de tension et de pouvoir, repris dans des considérations plus théoriques, où nous avons privilégié la sociologie de l'action organisée et la conception d'une GRH contextualisée et tensionnelle comme grilles d'analyse du système de l'alternance, conçu comme 'encastré' dans une société informationnelle. La recherche sur le terrain étant en cours, nous proposerons ses résultats lors du prochain congrès.

## BIBLIOGRAPHIE

- « La société du savoir », Dossier Spécial, Revue Sciences Humaines, Hors Série, n°32, mars-avril-mai 2001.
- « La révolution multimédia bouleverse l'enseignement », Le Nouvel Economiste, n°1167, 12/01/2001.
- Dossier Spécial, Revue Française de Gestion, juin-juillet-août 2000.
- Symposium mondial des technologies de l'information 2000, 2ème édition, 29/02/2000 – 03/03/2000, Futuroscope de Poitiers (site [www.fwssymposium.org](http://www.fwssymposium.org)).
- « La France dans la société de l'information », Premier Ministre, Documentation Française, 1999.
- « Le knowledge management », Harvard business Review, Ed. d'Organisation, 1999.

« Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information », 1<sup>er</sup> Ministre, Documentation Française, 1998.

Dossier « Les nouvelles façons d'apprendre », *Enjeux les Echos*, n°170, juin 2001.

AFPA, CEE, CNAM, INRP, *Les formations en alternance*, La Documentation Française, Paris, 1992, 402 pages.

AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y-F., *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Editions du Seuil, Paris, 1996, 244 pages, p.187-229.

ASSOCIES DE RECHERCHE EKOS INC. ET LYND SAY GREEN & ASSOCIATES, « L'effet des technologies d'apprentissage sur l'apprentissage en milieu de travail », *Développement des ressources humaines Canada/Ottawa*, 1999, site internet : [www.olt-bta.hrhc-rhdc.gc.ca](http://www.olt-bta.hrhc-rhdc.gc.ca).

BERNOUX P., *La sociologie des organisations*, Seuil, Paris, 3<sup>ème</sup> édition revue et augmentée, 1990 (1<sup>ère</sup> éd. 1985).

BERRY M., *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, CRG, Ecole Polytechnique, Paris, 1983.

BERTON F., GERARD D., LHOTEL H., « Développement et usage du contrat de qualification : plasticité et logiques plurielles », *Rapport d'étude du CEREQ sur le contrat de qualification*, Tome I, CEREQ, Paris, 1992.

BLANC G. (dir), *Le travail au XXI<sup>ème</sup> siècle, mutations de l'économie et de la société à l'ère des autoroutes de l'information*, Dunod, Paris, 1995, 274 pages.

BOUQUILLARD O., (coord.), MTEFP, *La mobilisation professionnelle des jeunes par la formation en alternance*, document Travail et Emploi, la Documentation Française, 1993.

BRABET J. (coord.), BOURNOIS F., IGALENS J., LIVIAN Y-F., LOUART P., MARTINET A-C., THOMAS J., TYSON S., *Repenser la gestion des ressources humaines ?*, Economica, Paris, 1993, 367 pages.

BROUSSEAU E. et RALLET A., *Technologies de l'information, organisation et performances économiques*, Commissariat général du Plan, 1999.

CARRE P., CLENET J., D'HALLUIN C., POISSON D., « Ingénierie pédagogique et formations ouvertes » in Carré P., et Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 1999.

CASTELLS M., « La nouvelle économie : mythe ou réalité? », La Documentation Française, Paris, pp. 29-32

CASTELLS M., « La révolution de l'information », in *Croissance / Le Monde en Développement*, n° 429, 09/1999.

CASTELLS M., « La société en réseaux, entretien in *Problèmes Economiques*, n° 2.642, décembre 1999

CASTELLS M., *La société en réseaux, l'ère de l'information*, Tome I / III, Fayard, Paris, 1998, 613 pages, (titre original *The rise of the network society*, Blackwell Publishers, Oxford, 1996), p. 42.

CHARLOT B., « L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles », in « L'alternance », *Education Permanente*, n°115, août 1993, pp 7-17

CHATELAIN Y., GRANGE T., ROCHE L., *Travailler en groupe, avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication*, L'Harmattan, Collection Défi formation, Paris, 1999, 160 pages.

COMBES M.-C., (coord.), *L'alternance : enjeux et débats*, Collection Cahier travail et emploi, Ministère du travail et des affaires sociales, La Documentation Française, Paris, 1996.

CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système, les contraintes de l'action organisée*, Seuil, Paris, 1<sup>ère</sup> édition 1977.

- CROZIER M., *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*, Interéditions, Paris, 1989.
- DESMOND S., *Le guide des formations en alternance*, Les guides de l'Étudiant, 2000, 188 pages.
- EDF, GDF, France Telecom, Renault, *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation*, Editions d'Organisation, 1998.
- ETTIGHOFER D., *L'entreprise virtuelle ou les nouveaux modes de travail*, Editions Odile Jacob, Paris, 1992
- GEAY A., « Pour une alternative au Tout-Ecole » in *Cahiers Pédagogiques*, n°320, 1994.
- GEAY A., *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, Collection Alternances Développements, Paris, 1998, 193 pages.
- GIL P., *E-formation, NTIC et reengineering de la formation professionnelle*, Dunod, 2000, 179 pages.
- HUAULT I., « Embeddedness et théorie de l'entreprise, autour des travaux de Mark Granovetter », *Gérer et Comprendre*, Annales des Mines, juin 1998, pp. 73-86.
- ICEA : Institut canadien d'éducation des adultes, « Les TIC et la politique d'éducation des adultes », 2000. Site internet : [www.communautique.qc.ca/icea/technologies/2.htm](http://www.communautique.qc.ca/icea/technologies/2.htm).
- INSEE, *Tableaux de l'Economie Française*, Paris, 1998-1999 et 1999-2000.
- JACOB R., DUCHARME J., *Changement technologique et GRH*, Gaëtan Morin, Boucherville (Québec), 1995.
- KALIKA M., « Le management est mort, vive le e-management ! », *Revue Française de Gestion*, été 2000, pp 68-74.
- LAVAL F., « GRH et NTIC : enjeux et perspectives », *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-août 2000, pp. 80-90.
- LEFAS P., « Information économique et nouvelles technologies », Ministère de l'Economie, rapport officiel, 07/1998.
- LEFEBVRE L. A. & LEFEBVRE E., « Commerce électronique et entreprises virtuelles : défis et enjeux », in *Gestion*, vol. 24, n°3, 1999, pp. 20 à 33.
- LEPAK D., SNELL S., « Virtual HR : strategic human resource management in the 21st century », *Human Resource Management Review*, vol. 8, n°3, p. 215-234, 1998.
- LEVY P., *Cyberculture*, Rapport au Conseil de l'Europe, Odile Jacob, Paris, 1997, pp 187-188.
- LHOTEL H., MONACO A., « Regards croisés sur l'apprentissage et les contrats de qualification », *Formation Emploi*, n°52, La Documentation Française, 1993.
- LHOTTE C., *Favoriser l'embauche des jeunes*, Collection Liaisons sociales, Editions Liaisons, Paris, 1997.
- LINARD M., « Les technologies de l'information et de la communication en éducation : un pont possible entre faire et dire » in Langouët (dir.), *Les jeunes et les médias*, Hachette, 2001
- LINARD M., « Nouvelles technologies et formation », *Revue Sciences Humaines*, Hors-série, n°12, février-mars 1996.
- LIVIAN Y-F, *Organisation, théories et pratiques*, Dunod, Paris, 1998.
- LOCHET J-F., PODEVIN G., SAUNIER J-M., « Produire des compétences pour gérer les recrutements », *Bref*, CEREQ, n°111, juillet 1995, 4 pages.
- MEIGNANT A., « Virtualisation de l'entreprise et management des hommes », *Revue Personnel*, ANDCP, n°395, 1998.
- MINISTERE DU TRAVAIL ET DES AFFAIRES SOCIALES, *L'alternance : enjeux et débats*, Collection Cahier travail et emploi, La Documentation Française, Paris, 1996.
- MONACO A., *L'alternance école-production, entreprises et formations des jeunes depuis 1959*, PUF, 1993, 277 p.

- NIEDERMAN F., « Global information and HRM : a research agenda », *Journal of global information management*, Vol. 7, n°2, p 33-39, juin 1999.
- NIZET J. et PICHAULT F., « Les tensions et jeux de pouvoir liés aux modèles de gestion des ressources humaines », *Actes du 10<sup>e</sup>me Congrès de l'AGRH*, septembre 1999, Lyon, Tome II, pp.765-777.
- NIZET J. et PICHAULT F., *Comprendre les organisations, Mintzberg à l'épreuve des faits*, Gaëtan Morin, Paris, 1995.
- NIZET J., PICHAULT F., *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Seuil, Paris, 2000, 333 pages.
- OCDE, *La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes*, Editions de l'OCDE, Paris, 1994.
- OCDE, *Les formations en alternance, quel avenir ?*, Editions de l'OCDE, Paris, 1994.
- PAGES M., BONETTI M., DESCENDRES D., DE GAULEJAC V., *L'emprise de l'organisation*, PUF, Paris, 1979.
- PELPEL P. et TROGER V., *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette, Paris, 1993
- PEROT Y., SIMON-ZARCA G., « Apprentissage, de nouveaux parcours de formation », *Bref*, CEREQ, n°139, 02/1998.
- POUPARD R., LICHTENBERGER Y., LUTTRINGER J-M., MERLIN C., *Construire la formation en alternance*, Editions d'organisation, Paris, 1995.
- PRAX J-Y., *Le guide du knowledge management, concepts et pratiques du management de la connaissance*, Dunod, 2000 ; site internet [www.cepid.com/km](http://www.cepid.com/km).
- PROST A., *Education, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Seuil, Paris, 1992.
- REIX R., *Systèmes d'information et management des organisations*, Vuibert, Paris, 1998 (1<sup>ère</sup> édition en 1995).
- RN KATZ & ASSOCIATES, *Dancing with the devil. Information technology and the new competition in higher education*, Jossey Bass, San Francisco, 1999.
- ROZAN S., « Gérer les contradictions des formations en alternance dans les entreprises », *Actes du XI<sup>e</sup>me Congrès de l'AGRH*, novembre 2000, Paris.
- RUANO-BORBALAN J-C., « Risques et promesses de l'e-éducation », *Revue Sciences Humaines*, Hors Série, n°32, mars-avril-mai 2001, pp. 44-47.
- SANCHEZ R., « Formation et insertion des jeunes : l'essor de l'alternance se poursuit en 1997 », *Recueil d'études sociales*, MES-DARES, n°14, sept-déc 1998, pp. 211-222.
- SAUSSOIS J-M., *Société du savoir et gestion des connaissances*, OCDE, 2000.
- SAUVAGE F., « L'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'apprentissage », Thèse en Sciences de Gestion, dirigée par Pierre Louart, Université et IAE de Lille, 28/01/2000, pp 81-119.
- SAUVE L., VIAU R., RIVERIN-SIMARD D., WRIGHT A., « Sami-dps : développement des outils diagnostics URL », 1997.
- SCHNEIDER J., *Réussir la formation en alternance, organiser le partenariat jeune, entreprise, organisme de formation*, Insep Editions, Paris, 1999, 214 pages.
- SCHWARTZ B., *Une autre école*, Flammarion, 1977.
- SEGRESTIN D., *Sociologie de l'entreprise*, Armand Colin, collection Sociologie, Paris, 1992.
- SHRIVASTAVA P., « Is strategic management ideological ? », *Journal of Management*, Vol. 12, n°3, 1986, p. 363-377.
- SOLAR C., « TIC et formation des adultes », *Revue Sciences Humaines*, Hors Série, n°32, mai 2001, pp. 58-61.
- SOLAR C., chapitre à paraître dans Lenoir H. et Marais J-L., *Formation et nouvelles technologies*.

TARDIF J., entretien, *Revue Sciences Humaines*, Hors Série, n°32, mars-avril-mai 2001, p. 57.

TARDIF J., *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, ESF, 1998.

TROGER V., « Les leçons de l'histoire en matière d'alternance en France », in *CPC INFO*, n°20, 1995

VANDERPOTTE G., « Une fonction importante de l'entreprise : la production de compétences », in Dossier sur la fonction tutorale, *Actualité de la formation permanente*, n°119, Centre INFFO, 1992.