

# LA GESTION DES APPRENTIS COMME RÉVÉLATEUR DES INTERRELATIONS ENTRE STRATÉGIE, STRATÉGIES ET PRATIQUES DE GRH UNE PROPOSITION D'ANALYSE CONTEXTUALISTE

Stéphanie ROZAN

*Doctorant ATER, centre de recherche IAE  
Université Jean Moulin Lyon III*

## Introduction

« La stratégie semble ainsi placer la GRH dans une situation de tiraillement entre une logique de développement à long terme des facteurs humains et sociaux de la performance et une logique d'accroissement rapide et à court terme de la productivité au travail. » Cette remarque, tirée de l'appel à communications du XIII<sup>e</sup> congrès de l'AGRH, suggère de réfléchir sur les tensions contradictoires qui relient stratégie et GRH. C'est l'articulation de cette réflexion avec des propositions issues de notre travail de thèse sur la gestion des apprentis, qui inspire cette présente communication. En effet, nous y envisageons *l'analyse des stratégies qui se manifestent dans le système français de gestion des apprentis*, comme un moyen d'élucider certaines modalités selon lesquelles Stratégie, stratégies et pratiques de GRH interagissent. Nous proposons alors de considérer les situations de gestion des apprentis comme le lieu privilégié de la manifestation, de l'observation et de la compréhension de tensions organisationnelles, par exemple entre stratégie de formation et de développement à long terme des RH et stratégie d'usage à court terme des RH en vue de la production.

Aujourd'hui, s'il se développe en volume, *l'Apprentissage*<sup>1</sup> s'étend aussi à des niveaux de formation supérieurs, à de nouvelles filières d'études et à de nouveaux secteurs d'activités. Dans quelle mesure et selon quelles stratégies les différents acteurs de l'Apprentissage ont-ils contribué à cette expansion ? Le fameux triptyque école/apprenti/entreprise, souvent invoqué pour répondre à cette question, représente un modèle de base établi pour qui veut schématiser l'Apprentissage. Mais selon quelles conditions et contraintes l'existence de ce triptyque, d'apparence anodine, est-elle possible, alors qu'il suppose l'articulation d'acteurs et de systèmes dont les finalités, les intérêts et les stratégies sont présentés comme divergents ? L'évidence du construit social que ce triptyque suggère n'est-elle pas problématique puisque « ce qui est finalité pour l'école (les savoirs et les capacités) n'est qu'un moyen au service de la production pour le système travail (...). Inversement, ce qui est finalité du travail (la production) n'est qu'un moyen au service des apprentissages dans l'école (...) Il y aura donc toujours tension et conflit entre les deux finalités dans un système alterné ? »<sup>2</sup>

Pour étudier les conditions d'émergence, de maintien et de développement de ce construit social, nous proposons d'abord d'adopter un point de vue socio-historique. À partir de cette analyse de l'évolution et de l'état actuel des stratégies développées par les différents acteurs de l'Apprentissage, nous construisons ensuite les bases d'un modèle conceptuel du système de l'Apprentissage. Ainsi, dans le cadre d'une sociologie de l'action organisée<sup>3</sup>, l'Apprentissage sera considéré comme co-construit par les acteurs et les systèmes qu'il implique à plusieurs niveaux, ces acteurs et systèmes, en interaction dynamique, ayant des stratégies potentiellement contradictoires d'où jeux de pouvoir et tensions.

1. Majuscule pour différencier l'Apprentissage - système de formation professionnelle - et l'apprentissage - processus d'instruction/acquisition de connaissances et/ou compétences.

2. Geay A. (1998), *L'école de l'alternance*, L'Harmattan, Collection Alternances Développements, Paris, 193 pages, p. 36.

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

Cette conception doit être envisagée dans un cadre aux contours mobiles, qui prenne en compte le caractère divers, dynamique et évolutif des situations de gestion des apprentis et de leurs contextes internes et externes, *selon une double perspective contingente et politique*. S'il s'agit pour nous de mettre en lumière les contradictions qui se manifestent entre Stratégie, stratégies et GRH dans le système de l'Apprentissage, c'est dans le double objectif d'aider les gestionnaires à en comprendre les enjeux en leur fournissant *une grille de lecture et d'analyse* d'une part, et de leur permettre d'en identifier *des leviers d'action et de gestion* d'autre part. Pour ce faire, nous inscrivons ce travail dans la perspective d'une GRH repensée, à travers l'utilisation du *cadre d'analyse offert par le contextualisme*, qui tient compte des stratégies et pratiques d'acteurs, des contextes, et des tensions inhérentes aux phénomènes organisationnels<sup>4</sup>. *Les travaux menés pour notre thèse de doctorat, en particulier notre enquête exploratoire* (analyse documentaire et entretiens avec des acteurs de l'Apprentissage) *et notre investigation approfondie* (en particulier, suivi longitudinal de 8 apprentis et étude de 85 entretiens menés dans 8 entreprises de secteurs et de tailles différents), nous fourniront le "matériau" nécessaire pour aboutir notamment à un rapprochement entre configurations organisationnelles, modèles de GRH et situations de gestion des apprentis.

## 1. Une lecture stratégique de l'évolution de l'Apprentissage en France : une pièce en trois actes

*Depuis une dizaine d'années en France, le développement des formations en Apprentissage se perpétue, aussi bien en volume qu'en terme de diversification stratégique*. Entre 1992 et 1997, les entrées en Apprentissage ont augmenté de + 63 %, pour atteindre plus de 210 000 nouveaux contrats signés en 1997. Ainsi, en mars 1998, plus d'un jeune salarié du secteur privé âgé de moins de 26 ans sur dix est en fait apprenti. En outre, l'extension de l'Apprentissage se poursuit dans de nouvelles filières d'études, à différents niveaux de formation, notamment dans l'enseignement supérieur, et dans de nouveaux secteurs d'activités, en particulier dans des entreprises de service, de distribution et logistique et d'ingénierie de toutes tailles<sup>5</sup> (voir encadré 1).

Aujourd'hui, l'Apprentissage, qui conquiert les filières d'excellence de grandes écoles, jouit d'une nouvelle reconnaissance sociale<sup>6</sup>. Pourtant, jusqu'à une période récente, l'opinion publique a surtout vu en l'Apprentissage un système de traitement de l'échec scolaire et une voie ultime d'insertion socio-professionnelle des jeunes. Les politiques successives de l'État<sup>7</sup>, qui ont cherché à résoudre « *l'introuvable relation formation/emploi* »<sup>8</sup>, peuvent être un élément explicatif de l'essor de l'Apprentissage. Mais pour analyser le poids relatif de l'Apprentissage dans l'emploi des jeunes, il est essentiel de tenir compte du rôle de l'Entreprise et de sa stratégie. Ainsi, quelles "stratégies macro" institutionnelles et socio-économiques, quelles "stratégies méso" d'entreprises et quelles stratégies micro" d'acteurs individuels ont accompagné l'essor de l'Apprentissage ?

*Une clarification s'impose d'abord quant aux termes de "stratégie macro", de "stratégie méso" et de "stratégie micro"*. En fait, ici, l'usage de la majuscule permet d'opérer une distinction entre différents niveaux d'analyse et différentes conceptions. Ainsi, la "stratégie macro" de l'État, de l'entreprise, de l'école, conçus comme des institutions, revêt pour nous une connotation politique et se réfère plutôt à la définition que proposent Tabatoni et Jarniou, pour lesquels les décisions sont dites stratégiques lorsqu'elles « *visent à orienter de façon déterminante et pour le long terme les activités et les structures de l'organisation* ».<sup>9</sup>

4. Pour une GRH repensée et contextualiste : Nizet J., Pichault F. (2000), *Les pratiques de gestion des ressources humaines*, Seuil, Paris, et Brabet J. et Aïii (1993), *Repenser la gestion des ressources humaines ?*, Les Éditions d'Organisation, Paris.

5. Voir les nombreuses études statistiques réalisées par l'INSEE, le CEREQ et la DARES et notamment : Sanchez R. (1998), *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, p. 211-222 ; Perot Y., Simon-Zarca G. (1998), *Apprentissage, de nouveaux parcours de formation*, Bref, CEREQ, n° 139, février 1998, INSEE, Tableaux de l'Économie Française, Paris, 1998-1999, 1999-2000.

6. Jean-Luc Mélenchon, ministre délégué à l'enseignement professionnel, n'a pas manqué dernièrement d'insister sur cet aspect : « *Une formation qui ne débouche pas sur une reconnaissance sociale est une mystification* », *Les Échos*, 29/01/2002.

7. Notamment impulsées par le gouvernement d'Édith Cresson : *Programme Matignon pour l'Apprentissage* en 1991.

8. Tanguy L. (1987) (sous la direction de -), *L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris, 1987, 302 pages.

9. Tabatoni P. et Jarniou P. (1975), *Les systèmes de gestion, politiques et structures*, PUF, 1975, 233 pages, p. 66.

Ce que nous désignons par "stratégie méso" correspond à différentes définitions fournies par la stratégie d'entreprise<sup>10</sup>. Pour Martinet, « la stratégie désigne l'ensemble des critères de décision, choisis par le noyau, pour orienter, de façon déterminante et sur la durée, les activités et la configuration de l'entreprise »<sup>11</sup>. Thiétart définit la stratégie comme « l'ensemble des décisions et des actions relatives au choix des moyens et à l'articulation des ressources en vue d'atteindre un objectif »<sup>12</sup>. Pour Joffre et Koenig la stratégie est « l'ensemble des modalités de définition, d'utilisation et d'allocation des ressources gérables par l'entreprise »<sup>13</sup>. Selon Ramanantsoa, « il ne saurait y avoir stratégie s'il n'y a pas "allocation de ressources" et si cette allocation n'engage pas de façon durable, voire définitive, le devenir de l'entreprise »<sup>14</sup>. Ainsi, une "stratégie méso" implique des décisions relatives à l'allocation de ressources matérielles, financières et humaines, décisions impulsées par un noyau de responsables de l'organisation et dont l'enjeu est significatif.

Par analogie méthodologique, au sens de De Coster<sup>15</sup> et à l'instar de Nizet et Pichault, en passant d'un niveau organisationnel à un niveau individuel d'analyse, les "stratégies micro" sont pour nous les stratégies d'acteurs que Crozier et Friedberg définissent dans leurs travaux<sup>16</sup>. Toute organisation, lieu d'action collective, est constituée d'acteurs qui développent ces 'stratégies micro' personnelles visant à satisfaire leurs objectifs.

*Fournir une lecture "stratégique" de l'évolution de l'Apprentissage en France consisterait à mettre en lumière l'ensemble de ces "stratégies macro", "stratégies méso" et "stratégies micro"*<sup>17</sup>. Néanmoins, nous n'avons pas la prétention d'offrir une vision exhaustive de l'histoire de l'Apprentissage, d'autant qu'une revue de la littérature à ce sujet serait fort volumineuse. Ajoutons d'ailleurs que la littérature disponible sur l'Apprentissage se positionne essentiellement sur un niveau d'analyse "macro". En outre, cette littérature a tendance "macro" privilégie en majorité le point de vue des sciences de l'éducation ou les approches socio-économiques et institutionnelles. Rares sont les travaux qui portent un regard gestionnaire sur l'Apprentissage à partir des préoccupations des entreprises. Il en résulte que la lecture socio-historique proposée ici de manière synthétique, rend plus compte de tendances "macro" qu'elle n'entre en profondeur dans l'analyse des stratégies "méso" ou "micro" qui se manifestent dans la gestion des apprentis<sup>18</sup>.

L'évolution de l'Apprentissage en France peut être envisagé comme une pièce se déroulant en 3 actes, une pièce dont les acteurs sont aussi auteurs et spectateurs selon leurs capacités stratégiques à mobiliser les contextes du système d'action dans lequel ils évoluent, une pièce dans laquelle émergent de nombreux enjeux de pouvoir, révélant des tensions entre stratégies divergentes (voir encadré 1).

*Un 1<sup>er</sup> acte marque la "fondation" de l'Apprentissage puis sa "dislocation", conséquence de tensions entre formation et production* (voir encadré 1/a). Dans sa configuration originelle, l'Apprentissage représente, pour les corporations de métiers, un instrument de leur stratégie d'institutionnalisation mais aussi un outil de leur gestion des emplois et des compétences. En effet, l'Apprentissage implique à la fois un processus de reproduction de savoirs, de valeurs, de règles et de pratiques et un processus de mobilisation et d'intégration socio-professionnelle de la main-d'œuvre juvénile qui contribuent à l'expansion et à la pérennité du système corporatiste. À cette époque, en termes économiques, la valeur d'usage, la valeur d'échange et la valeur ajoutée des produits issus du travail des membres des corporations de métiers se fondent sur leur valeur professionnelle. En outre, cette valeur professionnelle est au cœur de leurs modes

16. Nizet et Pichault distinguent stratégies organisationnelles et stratégies d'acteurs pour se placer sur un *continuum* entre macrosociologie et microsociologie. Les stratégies d'acteurs, en référence à Crozier et Friedberg (1977), op. cit., caractérisent les jeux de pouvoir qui se manifestent au niveau des personnes constitutives de systèmes d'action concrets et peuvent avoir une influence sur la GRH et ses pratiques. Cf. Nizet J., Pichault F. (2000), op. cit. p. 184-194 et p. 295-296.

17. Cette lecture se place dès lors délibérément dans une perspective sociologique d'analyse stratégique, au sens de Crozier et Friedberg (1977), op. cit., mais cherche aussi à rendre compte d'un certain "encastrement institutionnel", selon les mots de Granovetter, au sens où, pour nous, l'action économique des organisations 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, p. 73-86. Le choix d'un tel positionnement s'explique par notre volonté de comprendre dans quelles conditions l'action collective autour de l'Apprentissage est possible, alors que ses acteurs poursuivent à son sujet des stratégies potentiellement conflictuelles.

18. Pour une analyse socio-historique approfondie, consulter Pelpel P. et Troger V. (1993), *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette ; Troger V. (1995), *Les leçons de l'histoire en matière d'alternance en France*, in CPC INFO, n°20 ; Geay A. (1998), op. cit. Pour une vision plus "gestionnaire" de l'histoire de l'Apprentissage, se référer, comme nous le faisons par la suite dans cet article, à Sauvage F. (2000), *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, p. 81-119.

de coordination et de hiérarchisation. Or, la construction et la diffusion de cette valeur professionnelle reposent sur la qualité de l'Apprentissage, par lequel formation et production se trouvent amalgamés en vue de l'intégration d'un futur membre. Cette synergie entre formation et production et entre stratégie et GRH, autour du développement de la valeur professionnelle, doit toutefois être analysée dans un contexte de monopole. Dans l'Ancien Régime, en effet, une réglementation stricte permet aux corporations de métiers de contrôler de manière exclusive l'accès et l'exercice d'un métier sur une zone géographique définie. Par conséquent, tandis que des règles protègent la valeur professionnelle propre au système corporatiste, l'Apprentissage en garantit le développement concret.

Cependant, au cours du temps, cette forme traditionnelle de l'Apprentissage articulant inextricablement formation et production, va pâtir du développement industriel émergeant avec le machinisme et de la fissuration du tissu communautaire des corporations. En effet, les maîtres sont de plus en plus soucieux de rentabilité, au détriment de la formation des apprentis, dont ils rallongent la durée afin de retarder le moment où les apprentis percevront un salaire de compagnons. De plus, leurs fils sont le plus souvent exemptés d'Apprentissage et de chef-d'œuvre, de sorte que les « *les corporations deviennent peu à peu des castes* »<sup>19</sup> et que l'appartenance familiale se substitue à la valeur professionnelle. Suite à la Révolution Française, les décrets d'Allardes et de Le Chapelier, qui signent la fin des corporations, perçues comme obstacles au progrès, cette valeur professionnelle perd sa protection institutionnelle. Dans un contexte de progrès industriel, qui entraîne une simplification et une parcellisation du travail, cette valeur professionnelle, avec la dissociation progressive de la formation et de la production, perd aussi de son intérêt marchand. Aux tours de mains et aux arcanes du métier des maîtres artisans se substitue désormais un ensemble de gestes fragmentés, séquencés et contrôlés, accomplis par des individus interchangeables dans des fabriques industrielles dans lesquelles les patrons n'ont plus obligation de former des apprentis qu'ils assimilent à de petits ouvriers. Le modèle traditionnel de l'Apprentissage, privé de sa base institutionnelle et de sa légitimité socio-économique, n'est guère plus utile au développement d'une valeur professionnelle déchué tandis que, dans sa forme pédagogique, il se scolarise...

*Encadré 1a - Lecture socio-historique et politique de l'évolution de l'Apprentissage en France : une pièce en 3 actes.*

	Repères socio-historiques et politiques	Analyse en terme d'enjeu stratégique : l'Apprentissage =
- Acte I -	<ul style="list-style-type: none"> <li>• XI<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> siècles : dans sa corporation de métier (monopole des métiers), l'apprenti, dès l'âge de 10 ans, et pour 3 ans, acquiert, les "tours de main" de son futur métier auprès de son maître, sur le lieu de production.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour les corporations de métier : <ul style="list-style-type: none"> <li>- outil de GRH et de GPEC, source de pouvoir stratégique,</li> <li>- outil de pérennisation, d'institutionnalisation.</li> </ul> </li> <li>• Pour maître et apprenti : moyen d'imbriquer formation et production (pas de rupture spatio-temporelle).</li> <li>• Pour l'apprenti : intégration socio-professionnelle.</li> </ul>
"Fondation" puis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dès XVI<sup>e</sup> siècle : crise des corporations devenues des castes où les maîtres se soucient plus de rentabilité que de formation et plus de filiation que de valeur professionnelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour les maîtres des corporations de métier : moyen de constituer une caste plus qu'une corporation.</li> <li>• Pour les membres de la famille d'un maître : moyen privilégié d'accéder à un métier (monopole familial).</li> <li>• Pour les maîtres des corporations de métier qui en allongent la durée : moyen de retarder le paiement du salaire dévolu au futur compagnon.</li> </ul>
"Dislocation"	<p>—&gt; <i>Décrets d'Allardes/Le Chapelier (1791) : système des corporations aboli.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Développement industriel : soucis de rentabilité, déqualification du travail, dépréciation de la formation.</li> <li>• Lois post-révolutionnaires : pour le patron, formation et contrat ne sont plus obligatoires, l'apprenti = petit ouvrier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour les manufactures : source de main d'œuvre juvénile à moindre coût.</li> <li>• Pour l'opinion publique : <ul style="list-style-type: none"> <li>- moyen d'exploitation de la force de travail juvénile,</li> <li>- dispositif de production et non plus d'articulation entre formation et production.</li> </ul> </li> </ul>

19. Geay A. (1998), op. cit. p. 16.

**Un double mouvement marque le 2<sup>e</sup> acte de l'évolution de l'Apprentissage, qui subit l'effet conjugué de la "scolarisation" des apprentissages et de la "marginalisation" de la formation professionnelle** (voir encadré 1/b). Au temps des corporations déjà, la mise en place de cours du soir pour les apprentis a ébranlé le modèle éducatif traditionnel de formation en Apprentissage, qui reposait jusqu'alors exclusivement sur la pratique du métier sur le lieu de production<sup>20</sup>. Cette première forme d'alternance éducative, puis l'hostilité grandissante qui se manifeste entre école et entreprise, l'École soupçonnant l'Entreprise d'exploiter la main-d'œuvre juvénile et l'Entreprise se désengageant de toute responsabilité quant à la formation des jeunes, vont signer les prémices de la scolarisation progressive de l'Apprentissage et des apprentissages, dont deux grands acteurs sont l'État et le patronat de la Métallurgie (UIMM) à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui créent une formation alternée école/entreprise en Apprentissage pour la masse des ouvriers et employés qualifiés, et transfèrent de l'atelier à la salle de cours l'enseignement technique destiné à l'élite ouvrière et aux techniciens. Naît alors un « modèle séparatiste »<sup>21</sup> de relation entre école et entreprise.

Un modèle rénové d'Apprentissage est institué avec la Loi Astier de 1919, qui institutionnalise le principe d'une alternance entre formation scolaire et activité professionnelle, si bien que formation et production ne forment plus l'amalgame originel, mais se retrouvent juxtaposées dans l'ignorance l'une de l'autre. Malgré différentes mesures incitatives favorables à l'Apprentissage, l'État se heurte au désengagement de l'entreprise vis-à-vis de la formation des jeunes, si bien qu'en 1939, la France compte moins de 200 000 apprentis au lieu des 1 500 000 prévus. À la Libération, la reconstruction s'impose, alors qu'école et entreprise manifestent une hostilité réciproque : l'État se tourne donc résolument vers la promotion d'un modèle scolaire de formation professionnelle, tandis que l'Apprentissage, laissé à l'abandon, continue de fonctionner sous la Loi Astier.

Dans les années 60, une « mise en système de l'école »<sup>22</sup> consacre la supériorité de l'enseignement général sur la formation technique et professionnelle : l'Apprentissage est donc marginalisé, réduit à une voie de relégation pour les jeunes en échec scolaire. La stratégie de scolarisation des apprentissages que poursuit l'État et la stratégie de marginalisation de l'Apprentissage qu'alimente l'école sont relayées dans les pratiques de GRH de l'entreprise, qui externalise le coût de la formation de ses RH, tout en gardant le pouvoir de sa valorisation, en accordant plus ou moins de valeur aux diplômes qui jouent un rôle d'interface entre les sphères productive et éducative. Or l'Apprentissage constitue toujours un enjeu crucial pour l'artisanat et le commerce dont il couvre l'essentiel des besoins de même qu'il reste la seule voie de formation qui conserve une connexion avec la réalité socio-professionnelle, réalité dont les étudiants contestataires de 1968 s'estiment trop coupés.

**Le 3<sup>e</sup> acte débute avec une "désingularisation" de l'Apprentissage, pour se poursuivre sur une "extension" qui se confirme aujourd'hui** (voir encadrés 1/c et 2). Le désenclavement de l'Apprentissage est amorcé avec la Loi du 16 juillet 1971, les mesures de 1977 puis 1979 et la Loi de décentralisation de 1983, destinées à l'intégrer parmi les voies de l'enseignement technologique comme "forme d'éducation" à part entière et à le rendre plus attrayant pour les jeunes comme pour l'entreprise, qui est reconnue comme lieu de formation.

Mais c'est seulement dans le contexte de la fin des années 80, caractérisé par le durcissement des conditions d'accès des jeunes à l'emploi et par une reconnaissance accrue de l'entreprise comme pôle de formation complémentaire à l'école, que l'Apprentissage va bénéficier d'un regain d'intérêt lui ouvrant de nouvelles perspectives. Grâce à la Loi Séguin de 1987 et à une activité politique et réglementaire florissante qui contribuent à sa légitimation institutionnelle, à sa valorisation socio-économiques<sup>23</sup> et à son extension, et même s'il reste fortement ancré au niveau V de formation et dans l'artisanat, l'Apprentissage déborde aujourd'hui de ses espaces traditionnels pour investir l'ensemble des niveaux de formation et s'étendre à davantage de filières de formation, de secteurs d'activités et de type d'organisations ou entreprises, devenant une voie complète de formation par laquelle de plus en plus de jeunes se construisent des parcours de formation, enchaînant plusieurs

20. Bachelard P. (1994), *Apprentissage et pratiques d'alternance*, Paris, L'Harmattan.

21. Poupard R. et Alii (1995), *Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, Les Éditions d'Organisation, p. 114.

22. Prost A. (1992), *Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France*, Paris, Seuil.

23. Rigaud F. (1994), *Apprentissage et système éducatif*, *Raison Présente*, n° 110, p. 29-42

cycles d'apprentissage<sup>24</sup>. L'étude statistique socio-économique ou politico-éducative de ces tendances générales est l'apanage de la majorité des travaux récents disponibles sur l'Apprentissage.

*Encadré 1b - Lecture socio-historique et politique de l'évolution de l'Apprentissage en France : une pièce en 3 actes (suite).*

<p>- Acte II -</p> <p>"Scolarisation" puis "Marginalisation"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fin du XIX<sup>e</sup> siècle : l'État et l'UIMM créent une formation alternée et transfèrent de l'atelier à la salle de cours l'enseignement technique destiné à l'élite ouvrière et aux techniciens.</li> <li>• Après-guerre : pays exsangue, main-d'œuvre raréfiée et peu qualifiée.</li> <li>• Loi Astier 1919, lois et décrets 1925, 1928, 1937-38 : cours obligatoires pour apprenti &lt; 18 ans (&gt; 100 h/an, 4h formation/36 h production), organisés par commune, association ou entreprise, puis taxe d'Apprentissage créée, contrat et embauche obligatoires institués, volume de cours augmenté à 150 h/an. —&gt; <i>Alternance école/entreprise instituée, formation et production juxtaposées.</i></li> <li>• Après-guerre : scolarisation massive de la formation professionnelle alors que l'Apprentissage reste sous Loi Astier ; filière générale &gt; filière technique/professionnelle : Apprentissage = avorton. —&gt; <i>Scission école/entreprise affirmée.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour le patronat de la Métallurgie (UIMM) :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- instrument de formation, de GRH et de GPEC,</li> <li>- outil de pérennisation, d'institutionnalisation,</li> <li>- source de pouvoir : lobby, partenaire privilégié de l'État.</li> </ul> </li> <li>• Pour l'État : moyen de reconstituer et d'élever les qualifications des travailleurs (reconstruction du pays) et de protéger le jeune de l'intérêt direct de l'employeur.</li> <li>• Pour l'État : moyen d'encourager l'entreprise à s'impliquer dans la formation des jeunes.</li> <li>• Pour la plupart des patrons :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- cours obligatoires inclus = obstacle à la productivité,</li> <li>- symptôme de non-implication dans la formation.</li> </ul> </li> <li>• Pour les partisans de la scolarisation des apprentissages :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- un compromis provisoire avec les tenants de la formation sur le tas (= adversaires),</li> <li>- moyen de distinguer formations scolaires et formation en entreprise (but : formation = exclusivité de l'école).</li> </ul> </li> <li>• Victime d'ententes tacites entre l'État :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- et l'école hostile à la tutelle de l'entreprise,</li> <li>- et l'entreprise (coûts de production RH externalisés).</li> </ul> </li> <li>• En marge de la formation professionnelle scolaire et circonscrit à l'artisanat ou bas niveaux de qualifications.</li> <li>• Voie de relégation pour jeunes en échec scolaire.</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Par conséquent, si la lecture stratégique socio-historique que nous venons de livrer permet d'identifier les grandes tendances de l'évolution de l'Apprentissage, en mettant en exergue les stratégies de l'État, de l'école et de l'entreprise et leurs éventuelles contradictions, elle reste toutefois confinée à un niveau "macro" d'analyse. Or, pourquoi ne pas porter aussi notre attention sur les logiques marginales cachées derrière ces orientations générales et s'intéresser aux comportements à la marge, à l'intérieur des catégories statistiques habituellement découpées ?<sup>25</sup> En outre, comment envisager les stratégies "micro" potentiellement divergentes entre elles, par rapport aux stratégies "macro" de l'État, de l'école ou de l'entreprise ? Dès lors nous faisons l'hypothèse qu'un changement de niveau d'analyse et qu'une attention particulière portée sur les écarts à la norme ou sur les tensions inhérentes au système, portent un intérêt heuristique qu'il s'agira d'exploiter.

24. Sanchez R. (1998), op.cit., p. 211-222 et Perot Y., Simon-Zarca G. (1998), op. cit. p. 1-4.

25. Ce que fait Sauvage F. (2000), op. cit. en focalisant sa thèse sur l'Apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Encadré 1c - Lecture socio-historique et politique de l'évolution de l'Apprentissage en France : une pièce en 3 actes (fin).

<p>- Acte III -</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Loi 16 juillet 1971 et relances en 1977, 1979 et 1983 : formation dispensée en centre de formation d'apprentis (CFA), débouche sur diplômes nationaux, jouit d'un quota de la taxe d'Apprentissage ; contrat de travail rémunéré avec procédure d'agrément/entreprise...</li> <li>• Lois 1983 : pour les Régions, transfert de fonds et compétence de droit commun (décentralisation).</li> <li>• 1983-84 : contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour l'État : enjeu politique, moyen potentiel de résoudre l'insertion socio-professionnelle des jeunes dans un contexte de crise/récession</li> <li>• Pour l'entreprise :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- signe de reconnaissance de son rôle de maître d'œuvre dans la formation des jeunes,</li> <li>- contrat de travail parmi d'autres : source de flexibilité.</li> </ul> </li> <li>• Pour les Régions : signe de reconnaissance et source de pouvoir financier et politique vis-à-vis de l'État, de l'école et de l'entreprise.</li> <li>• Pour l'entreprise et les jeunes : diversification des formes d'emploi.</li> </ul>
<p>"Désingularisation"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Loi Séguin 1987 : extension à tous diplômes, tous niveaux (dont supérieur) et à tous secteurs d'activité ; durée minimum formation : 360 h → 400 h.</li> <li>→ Reconnaissance sociale et valorisation de l'Apprentissage : filière de formation à part entière.</li> <li>• 1991 : "Programme Matignon pour l'Apprentissage" : professionnalisation des enseignements, création de passerelles/équivalences entre filières.</li> <li>• Janvier-février 1992 : revalorisation par rapport aux contrats de qualification, contrats d'objectifs signés entre partenaires sociaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour l'État : enjeu socio-économique et politique (relation formation/emploi des jeunes).</li> <li>• Pour le patronat entreprise : opportunité d'impliquer les entreprises dans la formation des jeunes.</li> <li>• Pour les syndicats de l'Éducation nationale :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- susceptible de déstructurer l'enseignement public,</li> <li>- signe/risque que entreprise &gt; école.</li> </ul> </li> </ul>
<p>puis</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juillet 1992 : Loi Séguin renforcée, extension au public et au commercial.</li> <li>• Loi quinquennale 1993 : pouvoir régional renforcé, ouverture de sections en Apprentissage possible dans tout établissement public ou privé sous contrat, simplification des procédures de contrôle en entreprise (déclaration remplace agrément préalable).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour l'État :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- thème central d'action politique,</li> <li>- filière alternative et complémentaire à la filière générale.</li> </ul> </li> <li>• Pour les partenaires sociaux, branches professionnelles, Régions et établissements d'enseignement : objet de négociations nationale ou régionale (modalités et contenu des formations), donc enjeu de pouvoir.</li> </ul>
<p>"Extension"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réforme du financement de l'Apprentissage 1996 : aides et taxe d'Apprentissage remaniées<sup>26</sup>.</li> <li>• L'Apprentissage aujourd'hui, entre tradition et modernité :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- fort ancrage niveau V et artisanat,</li> <li>- niveaux supérieurs de formation : 1 apprenti sur 4 &gt; CAP/BEP et 10% d'apprentis de niveau III à I,</li> <li>- nouveaux parcours, nouvelle typologie : filières courtes traditionnelles, courtes en évolution, mixtes et nouvelles,</li> <li>- nouveaux secteurs, nouvelles organisations (tailles, statuts, etc.)</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pour les jeunes : rémunérateur comme le contrat de qualification mais en plus, formation validée en national.</li> <li>• Pour l'entreprise :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- signe de pouvoir (plus de contrôle externe a priori),</li> <li>- source de diversité/flexibilité en gestion RH.</li> </ul> </li> <li>• Pour l'école : une filière parmi d'autres à défendre et développer en son sein (infrastructures).</li> <li>• Pour les établissements d'enseignement public ou privé sous contrat : double enjeu financier et politique, car moyen d'élargir l'offre de formation + de jouer du financement de l'Apprentissage</li> <li>• Pour les Régions : symptôme que leur rôle est consolidé dans la coordination de l'action publique et la régulation locale de la formation professionnelle (cf. PRDFP).</li> <li>→ Quid des "micro" comportements ensevelis sous les tendances "macro" statistiques ?</li> <li>• Par exemple, pour les apprentis de l'enseignement supérieur en management ?</li> <li>• Par exemple, pour les petites entreprises de nettoyage textile de la région PACA ?</li> <li>• Par exemple, pour les CFA dits "sans mur" en partenariat avec des établissements publics ?</li> <li>• Par exemple, pour l'apprenti lambda, pour le maître d'Apprentissage alpha de l'entreprise bêta et son DRH gamma et pour le tuteur pédagogique delta... ?</li> </ul>

26. L'Entreprise : exonérée de cotisations patronales et salariales sur le salaire de l'apprenti, indemnisée de 6 000 F/apprenti (aide à l'embauche), bénéficie, si le niveau de l'apprenti est inférieur ou égal au CAP, de 10 000 à 12 000 F/an (soutien à l'effort de formation), mais verse un salaire à l'apprenti, soit 25% à 78% du SMIC, paie une taxe d'apprentissage qui contribue au financement des CFA et qui correspond à 0,5% de sa masse salariale, soit au minimum à 2 500 F par an et par jeune accueilli. Voir Desmond S. (2000), *Le guide des formations en alternance, Les Guides de l'Étudiant*, 2000, 188 pages, p. 58 ; Lhotte C. (1997), *Favoriser l'embauche des jeunes*, Paris, Éditions Liaisons, *Collection Liaisons sociales*, 1997.

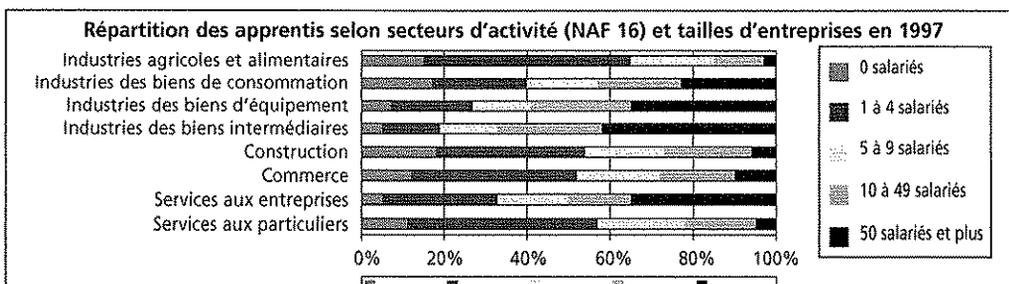
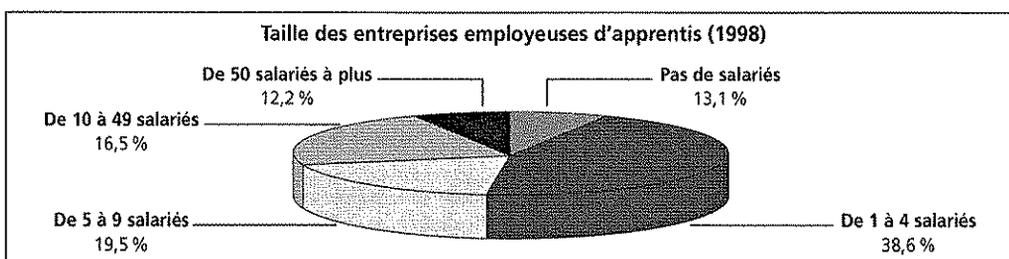
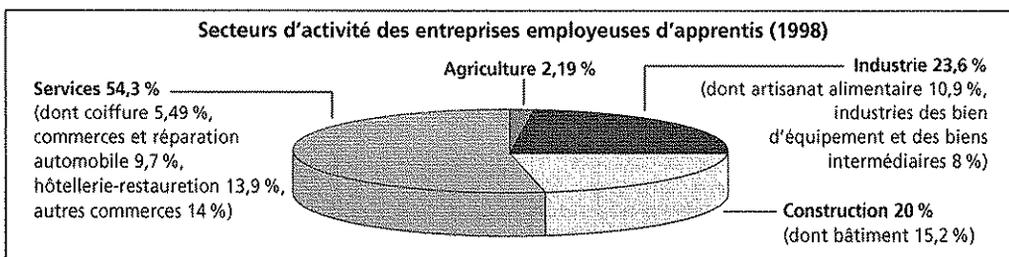
Encadré 2

A - Le poids croissant des contrats en apprentissage dans l'emploi des jeunes de moins de 26 ans en France (inspiré de l'enquête Emploi DARES/INSEE, mars 1998).

Importance des mesures d'aide à l'emploi destinées aux moins de 26 ans (effectifs recensés en milliers)				
	Déc. 95	Déc. 96	Déc. 97	Mars 98
Alternance	446	455	489	485
- dont Apprentissage	292	315	340	330
- dont contrats de qualification, d'adaptation, d'orientation	154	140	149	155
Emploi non marchand*	118	91	105	121
Emploi marchand (autre qu'alternance)**	294	309	299	-
Ensemble	858	855	893	-
Indicateur du poids dans l'emploi (%)***	33	34	35	-
Indicateur du poids de l'Apprentissage dans l'emploi (%)***	11	12	13	-

\* Contrats emploi solidarité (CES), consolidé (CEC), ville (CEV).  
 \*\* Aide au premier emploi des jeunes, abattement temps partiel, exonérations de charges (1<sup>er</sup> + 2<sup>e</sup> + 3<sup>e</sup> salarié), contrats initiative emploi/retour à l'emploi, salariés des entreprises d'insertion ou associations intermédiaires, conventions de coopération et aides aux chômeurs créateurs ou repreneurs d'entreprises (ACCRE).  
 \*\*\* Indicateur du poids dans l'emploi : emploi aidé rapporté au nombre d'emplois occupés par des jeunes de cette même tranche d'âge au mois de mars de l'année suivante).

B - Les employeurs utilisateurs de l'Apprentissage selon le secteur d'activité et la taille de l'entreprise (tiré des Premières Synthèses de la DARES, octobre 1998).



## 2. Une approche gestionnaire de l'actualité de l'Apprentissage : une diversité de pratiques et de stratégies

Notre lecture socio-historique de l'évolution de l'Apprentissage nous a confinés à un niveau "macro" d'analyse des "stratégies" développées par l'État, l'entreprise ou l'école. Or, ces organisations ne sont pas à nos yeux des données ex nihilo, des entités qui existeraient en soi, homogènes et abstraites. Elles sont pour nous constituées d'acteurs "mésos" et "micro", qui développent leurs propres stratégies "mésos" et "micro"<sup>27</sup>.

Dans la plupart des travaux consacrés à l'Apprentissage, l'essor de l'Apprentissage est envisagé comme le résultat de "macro" politiques éducatives et socio-économiques. Or, la convergence des logiques éducatives, sociales et économiques est loin d'être évidente, comme le démontre notre lecture socio-historique, qui rend plutôt compte de conflits d'intérêts manifestes entre État, entreprise et école. D'ailleurs, comment se fait-il que les stratégies que l'État, l'école et l'entreprise développent au sujet de l'Apprentissage, bien que contradictoires, n'en altèrent guère l'essor ? L'étude de ce type de tensions structurelles conduit souvent à la remise en cause tantôt du système éducatif, tantôt du système productif, incitant les acteurs institutionnels à des actions législatives de régulation de la relation formation-emploi<sup>28</sup>. De trop rares travaux de recherche fournissent une analyse "micro" des stratégies potentiellement conflictuelles à l'œuvre dans les situations d'Apprentissage. Dans une perspective gestionnaire, il s'agirait de descendre au niveau "micro" des acteurs des entreprises et des écoles afin de les aider à gérer ces conflits potentiels dans le but d'améliorer la performance des stratégies et pratiques d'Apprentissage. C'est ce que nous ferons grâce à certains travaux de recherche, qui nous permettront à terme d'élaborer un modèle conceptuel d'analyse multi-niveaux de l'Apprentissage.

*Rares sont les travaux de recherche en gestion qui rendent compte de la variété des points de vue et des relations entretenues entre acteurs "micro" d'entreprises impliquées dans l'Apprentissage.* Les typologies de stratégies d'entreprises en matière d'Apprentissage sont, soit mêlées à des typologies d'autres voies de formation alternée (contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation, alternance sous statuts scolaire, séquences éducatives, voire stages en entreprises), soit elles ne privilégient que certains niveaux de formation et certaines catégories d'acteurs sans forcément étudier les relations entre ces acteurs (voir encadré 3). En fait, les entreprises disposent de modalités multiformes pour s'impliquer dans la formation des jeunes et la construction de leurs compétences. Les entreprises peuvent s'engager de multiples manières dans un partenariat avec des écoles de tous types. Et comme le montrent Lhotel et Monaco<sup>29</sup>, une pluralité de logiques d'utilisation se combinent même dans chaque entreprise puisque « *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 d'inscription durable dans l'emploi* ». Mais cette étude, comme les autres, n'en dit guère plus sur les stratégies, les pratiques ou les comportements des acteurs qui constituent ces entreprises et qui ne partagent pas toujours tous une même vision de l'Apprentissage.

Pourtant, bien que n'entrant pas dans le détail des divergences d'intérêts potentielles, les quelques typologies disponibles au sujet des stratégies d'usage des entreprises en matière d'Apprentissage, 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 et investissement plus durable dans la formation (encadré 3).

---

27. D'autres niveaux d'analyse pourraient être utilisés (par exemple, prise en compte des cohérences sociétales, nationales, régionales, sectorielles, locales, etc.). Nous faisons pour l'instant un usage provisoire de ce découpage arbitraire, tout en envisageant la reconstruction ultérieure. Pour Simon, ce type de vision hiérarchique, qui distingue différents niveaux d'organisation (organizing), existe dans tout système complexe. La hiérarchie est ainsi une réponse à l'insuffisance de l'intelligence humaine pour comprendre la complexité de la réalité. C'est dans cette intention que nous proposons notre découpage en niveaux d'analyse stratégique. Simon H. (1991), *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod.

28. Cf. Tanguy L. (1987), op. cit.

29. Lhotel H., Monaco A. (1993), *Regards croisés sur l'apprentissage et les contrats de qualification, Formation Emploi*, n° 52, Paris, La Documentation Française, p. 33-45, page 41.

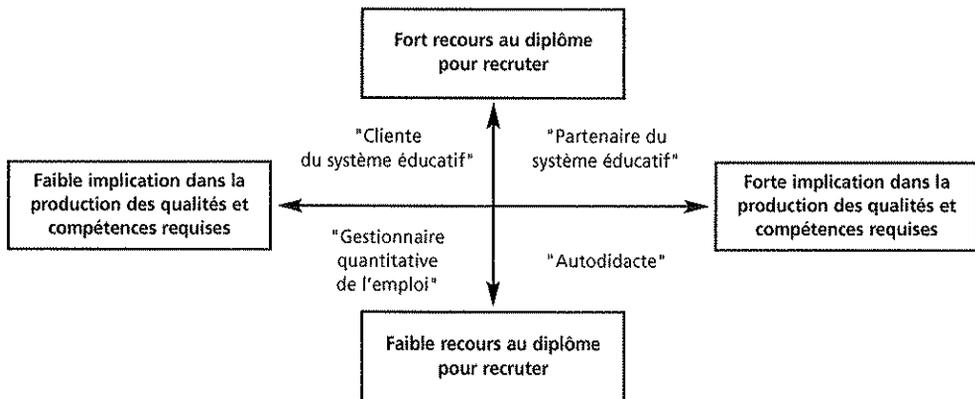
De plus, ces typologies regroupent les différentes formes d'alternance en une entité plus ou moins homogène du fait de la conception "socio-pédagogique" auxquelles elles renvoient. En effet, couramment utilisé et employé dans un sens très large en France, le terme d'alternance s'applique dès lors qu'il y a partage des responsabilités et des lieux de formation entre l'école et l'entreprise. Au niveau didactique, le consensus s'est d'ailleurs 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. **Mais cette vision idéale-typique qui se résume bien souvent au binôme école-théorie/entreprise-pratique ne rend pas compte de la pluralité et de la variabilité des configurations que l'alternance recouvre et fait la spécificité de l'Apprentissage et des interactions qu'il suppose.**

*Encadré 3*

**A - Les familles 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 (Vanderpotte, 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'État,
- "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.

L'Apprentissage, de par son histoire, son statut, le système de règles qui le sous-tend, le construit social qu'il représente, la coordination entre acteurs qu'il suppose, les rapports de pouvoir et les jeux d'acteurs dont il est le terrain, le reflet des stratégies de GRH qu'il fournit, la relation d'emploi qu'il met en œuvre, la double finalité qui lui est assignée de formation et d'emploi, et ce à plusieurs niveaux d'analyse, mérite une attention particulière dégagée de toute confusion avec d'autres formes d'alternance. À défaut de disposer d'enquêtes qui traitent des situations de gestion de l'Apprentissage "en extension" (le contenu d'une formation et les modalités de son organisation varient d'une situation de gestion des apprentis à une autre, selon les niveaux et les types de formations, les secteurs et les types d'entreprises...) et "en compréhension" (les significations dont sont porteuses les stratégies et les pratiques de gestion des apprentis varient aussi d'une situation à une autre, de même que les liens qu'elles ont avec d'autres aspects de la GRH de l'entreprise), un certain opportunisme méthodologique nous a guidée vers les travaux suivants :

- un rapport de fin d'étude consacré à la formation en alternance de jeunes en contrats d'Apprentissage et en contrats de qualification dans la grande distribution<sup>30</sup> ;
- une thèse de doctorat en sciences de gestion qui traite de l'insertion organisationnelle des futurs cadres par l'Apprentissage et qui nous aura déjà amplement guidée jusqu'ici<sup>31</sup>.

À ces travaux s'ajoute l'enquête exploratoire que nous avons menée en 1999, à partir d'entretiens semi directifs avec divers acteurs de l'Apprentissage (responsables de CFA - 5 - d'organisations syndicales - 8 - de chambres de commerce et de métiers et de conseils régionaux - 6 - d'entreprises - 5 - d'inspection de la formation ou du travail - 4 - d'associations d'insertion de jeunes - 2 - chercheurs - 6) et d'une analyse de documents.

L'étude de Baret, Bitboul et Roustang repose sur les monographies d'un hypermarché et d'un CFA. Cette étude a été sollicitée et financée par le Distrifaf, fond d'assurance formation de la distribution : la version disponible des résultats présentés a été discutée entre les interlocuteurs concernés. L'objectif de cette étude est de « *mettre en valeur les conditions d'une formation en alternance réussie et également les difficultés rencontrées* » (p. 4). Baret, Bitboul et Roustang font état de plusieurs contradictions portées par le système de l'alternance, qui fait interagir des acteurs aux stratégies parfois divergentes. En particulier, ils conçoivent l'alternance comme obéissant à la fois à une logique de production et à une logique de formation.

Sauvage, qui rejoint ce type d'idées, formule sa problématique de thèse de la manière suivante : « *Quelle est la nature des appariements qui lient un apprenti à l'entreprise et en quoi ces appariements (marqués par des "conventions") structurent-ils le processus conjoint de construction/évaluation des compétences ?* » (p. 217) Dans sa thèse, Sauvage envisage l'Apprentissage comme un dispositif de construction et d'évaluation des compétences et un nouveau mode d'insertion organisationnelle des jeunes diplômés de niveau cadre. Afin de déterminer les logiques qui caractérisent l'usage de l'Apprentissage, il a principalement procédé au suivi longitudinal de différents apprentis de l'enseignement supérieur, de leurs tuteurs et parfois de leurs DRH. Le choix de Sauvage de présenter deux études de cas représentatives de logiques d'usage de l'Apprentissage par l'entreprise, l'une de la "*logique marchande*" et l'autre de la "*logique intégrative civique*", pourrait être significatif de la tension entre précarité et qualification que l'Apprentissage implique.

Tandis que l'étude de Baret, Bitboul et Roustang n'isole pas les contrats d'Apprentissage des contrats de qualification, la thèse de Sauvage ne s'attache qu'au niveau "cadre" de l'Apprentissage : l'enquête exploratoire mobilisée ici cherche donc à remédier à ces lacunes<sup>32</sup>. Au final, il s'agit, par induction, à partir d'une combinaison des éléments socio-historiques développés jusqu'ici, des analyses issues des travaux de Baret, Bitboul et Roustang et de Sauvage, et de notre enquête exploratoire, de **construire les bases d'un modèle conceptuel du système de l'Apprentissage, modèle à vocation heuristique.**

Cette combinaison d'analyses va nous pousser à envisager des champs de tensions inter-, intra- et

30. Baret C., Bitboul M-H., Roustang G. (1994), *La formation en alternance des jeunes dans la grande distribution*, Rapport de fin d'étude, LEST - CNRS, Aix-en-Provence, décembre 1994, 69 pages.

31. Sauvage F. (2000), op. cit. Prix de thèse.

32. Dans notre travail de thèse, l'enquête exploratoire, préalable à des choix théoriques et méthodologiques, vise à initier la résolution d'une problématique de recherche articulant une analyse des stratégies et des pratiques de différents acteurs de l'Apprentissage avec un cadre d'analyse contextualiste dans une perspective de GRH repensée. Dans cet article, le propos se limite à la contribution de cette enquête exploratoire à la construction d'un modèle conceptuel du système de l'Apprentissage.

trans-niveaux d'analyse. Par exemple, deux des responsables RH rencontrés dans le cadre de notre enquête exploratoire, qui ambitionnaient l'intégration et la fidélisation de leurs jeunes recrues ont insisté sur le « *le manque de moyens de contrôle* » qu'ils déploraient à l'égard de maîtres d'Apprentissage qu'ils avaient pourtant désignés, mais qui usaient plus d'une main-d'œuvre à moindre coût qu'ils ne formaient leurs apprentis, « *à cause des impératifs de production de la direction* ». Dans cette situation, des jeux de pouvoir conflictuels "inter-niveaux" se manifestent entre responsables RH, maîtres d'Apprentissage et direction. Autre exemple, illustrant cette fois-ci un cas de tensions dits "intra-niveau", celui de branches professionnelles et d'organismes de formation qui, lors de la mise en place de formations en Apprentissage, divergent au sujet des critères de reconnaissance des qualifications ou encore à propos des contenus de formation : c'est la situation que nous ont décrite l'ensemble des responsables de CFA et leurs homologues de branches professionnelles. Enfin, concernant les jeux d'acteurs et tensions désignés comme "trans-niveaux", prenons note de cette situation où l'apprenti souhaite poursuivre sa formation en Apprentissage tout le long de la filière, alors que l'entreprise cherche à l'intégrer dans ses effectifs dès la fin du contrat. Sauvage relate plusieurs cas de ce type dans sa thèse. D'autres exemples vont être brièvement présentés ici, pour illustrer l'intérêt de l'usage des concepts de "zones interfaces", de "systèmes d'acteurs" et de tensions "intra", "inter" et "trans" niveaux, figurant dans notre schéma (encadré 4), conçu comme une grille de lecture du système de l'Apprentissage. De manière plus générale, ces différents cas conforteront notre conception de l'Apprentissage comme un système d'acteurs en tension à plusieurs niveaux.

- Dans de nombreuses situations d'Apprentissage, des tensions "intra-niveau" se manifestent au sein des directions d'entreprises, par le décalage entre objectifs affichés, parfois eux-mêmes en contradiction, et moyens mis en œuvre ou plus trivialement entre stratégie et pratiques de GRH. 2 des DRH concernés par notre enquête exploratoire regrettent la perte de temps, la surcharge de travail et les frais structurels provoqués par l'accueil des apprentis, alors que c'est un objectif de gain en termes de temps, de force de travail et d'argent qui est à l'origine de cet accueil. Ou alors, en dépit de leur objectif de pré-recruter leurs RH via l'Apprentissage, objectif largement diffusé via des plaquettes et relayé dans le discours de leurs représentants de branches professionnelles, 3 de nos DRH évoquent l'investissement dans la formation des apprentis comme une contrainte externe. Autre exemple, celui de cette entreprise dont le but, affiché en journal interne, « *est de faire de l'Apprentissage un moyen de recrutement (...) Le vivier d'apprentis présents permet (...) d'intégrer rapidement un jeune opérationnel en évitant les temps morts* » mais dont le directeur « *dit que cela serait finalement une main-d'œuvre facile et malléable... (...) une main-d'œuvre facilement incorporable sans que cela ne pèse trop sur les coûts salariaux (...) On s'est tous entendus là-dessus (...)* » (Sauvage, p. 292-296). Et enfin, cas dans lequel « *selon la direction du magasin, les effectifs de stagiaires devaient être calculés en fonction du turn-over du magasin, de manière à ce qu'un emploi puisse être proposé à chaque stagiaire à l'issue de son contrat* ». Or, « *sur la vingtaine de stagiaires (...) seulement 7 étaient encore dans le magasin en janvier 1993 (...) Sur ces 7 stagiaires parvenus au terme de la formation, 2 seulement ont été embauchés, 2 garçons, aucune fille n'étant embauchée par le secteur caisse, ce qui paraît paradoxal car c'est lui qui a initié l'opération* » (Baret et alii, p. 29 et 46).

D'après ces exemples, les intentions affichées par les dirigeants d'entreprise en matière d'intégration et de qualification de la main-d'œuvre ne paraissent pas souvent suivies en terme de moyens. Les incertitudes relatives aux finalités assignées aux formations en Apprentissage par les différents acteurs impliqués, constituent des zones potentielles de tensions : chacun des acteurs ne semble guère dévoiler clairement ses objectifs, sa stratégie ou ses moyens. En fait, ce jeu de dissimulations parfois réciproques des stratégies et des enjeux anime des rapports de force entre les différents acteurs qui cherchent à "lire" les projets des autres tout en conservant leurs zones d'incertitude. Par l'élucidation des tensions tangibles en situations d'Apprentissage, le gestionnaire mettra en lumière ses leviers d'action en terme de recrutement, de communication et de coordination, pour comprendre que « *parfois, la politique de formation définie au niveau d'une enseigne sera favorable, en principe, à la formation en alternance, sans que cela se répercute vraiment au niveau des magasins. Il arrive même que les directeurs de magasins ne soient pas prévenus de l'arrivée d'un apprenti (...)* », si bien que, comme l'explique un apprenti, « *parfois on me met là où il manque quelqu'un* » (Baret et Alii, p. 21).

- Certains cas de tensions "inter-niveau" opposent DRH et tuteurs. Tandis que certains DRH souhaitent élever le niveau de qualification du personnel en intégrant leurs nouvelles recrues qualifiées et fidélisées via l'Apprentissage dans une logique de planification stratégique, les maîtres d'Apprentissage, contraints par des impératifs économiques, pensent avant tout à utiliser ces jeunes comme de la main-d'œuvre à moindre coût, recherchant une flexibilité quantitative de court terme. La plupart des interviewés de notre enquête déplorent ce type de situation, tout en précisant que « le cas s'est rarement présenté chez nous ».

Autre cas de tensions à gérer, c'est celui qui illustre bien un décalage entre la DRH d'une entreprise, qui souhaite constituer un « *vivier de jeunes que l'on sélectionne, forme et socialise et que l'on pourra embaucher le cas échéant* », et l'un de ses managers maîtres d'Apprentissage, pour lequel « *s'agissant d'Aymeric, je n'ai pas eu le choix. Il m'a été imposé par la personne qui est en train d'introduire l'Apprentissage au sein de l'entreprise (...)* » mais, « *clairement, avec le souci de rentabilité que l'on a, moi je perds 0,6 homme. L'année prochaine, je ne perdrai que 0,4 homme mais cela joue... C'est pas un homme plein (l'apprenti)* » (Sauvage, p.293-296). L'analyse approfondie de cette tension et du discours de ce maître d'Apprentissage pour lequel « *l'intégration d'un apprenti n'a pas été pensée du tout (...)* Si la formule de l'Apprentissage peut bien convenir à une unité administrative (...), ce n'était pas le cas ici (...) » (ibid, p. 298), peut être un moteur de changement, car elle est susceptible d'éclairer la décision et l'action du gestionnaire à l'origine du choix de ce maître d'Apprentissage, ou du "stratège" à l'origine du partenariat institutionnel instauré entre son entreprise et les centres de formation.

- Dans le même ordre d'idées, mais permettant cette fois d'élucider l'émergence de tensions et d'acteurs à partir de contradictions qui se manifestent à d'autres niveaux, l'exemple suivant illustre des cas de tension "trans-niveaux" et "intra-niveau". Du fait d'un « *décalage entre la vision de la direction qui considère les stagiaires comme intégrés au personnel du magasin et devant avoir une productivité semblable, et les stagiaires qui se considèrent en formation, notamment en raison de la faiblesse du salaire et de l'incertitude sur l'embauche finale* » (Baret et Alii, p. 42), de nouveaux acteurs peuvent émerger, « *tel ce chargé de relations entreprise (CRE) qui discute avec un maître d'Apprentissage pour obtenir la révision de l'emploi du temps d'un apprenti (...)* » (ibid, p. 21). Dans ces rapports de force, les acteurs de l'école, en fonction de leurs pouvoirs et/ou autorité peuvent donc jouer un rôle fondamental : « *Le CRE informe les entreprises des activités et des projets du CFA et informe en retour le CFA de ce que pensent les entreprises.* » (ibid, p. 10) D'origine « *systématiquement professionnelle* », il est l'interlocuteur privilégié du maître d'Apprentissage (ibid, p. 15).

Le rapport de force qui s'établit entre DRH et maître d'Apprentissage en terme d'évaluation et de suivi peut aussi se traduire par des contradictions à gérer. Pour la majorité de nos interviewés, le rôle du maître d'Apprentissage est primordial : il suppose un savoir-faire professionnel, des aptitudes pédagogiques, des qualités relationnelles... et aussi, des compétences en matière d'évaluation, puisque c'est la "mesure" de la "performance" de l'apprenti et de sa formation et de son travail qui pourront être à la base des décisions et actions de GRH futures. Pourtant, les différentes analyses mobilisées jusqu'ici sur l'Apprentissage ne font guère état d'une formation spécifique organisée à leur égard, ou d'une reconnaissance ou d'une valorisation de leur statut ou de leurs responsabilités. Il en va de même des collaborateurs, en relation avec l'apprenti, qui, s'ils n'ont pas le statut de tuteurs, peuvent néanmoins en jouer le rôle. Or, dans ces jeux d'acteurs, il arrive que d'autres acteurs tels que les apprentis, en pâtissent... Ainsi, pour l'apprenti ces tensions peuvent se décliner en terme de qualification/précarisation puisqu'elles jouent sur la qualité de sa formation et de son travail.

À travers le modèle que nous suggérons, nous cherchons à dépasser cette opposition binaire entre précarisation et qualification, plus complexe qu'elle n'y paraît à notre sens, pour en élucider les enjeux implicites et en identifier les acteurs tacites. Cette démarche d'élucidation vise à repérer et à comprendre des jeux et des stratégies d'acteurs parfois intangibles. Les citations suivantes témoignent du pouvoir révélateur des tensions inter-niveau qui se manifestent entre les tuteurs et leurs DRH. L'analyse de ces tensions rend tangible certains enjeux, en particulier pour l'alternant, en matière de suivi et d'évaluation : « *Selon eux (les tuteurs), il faudrait au moins 8 jours pour que la formation puisse se faire avec un rythme plus raisonnable.* » (Baret et alii, p. 40) Pourtant, ils se limitent à initier leurs stagiaires seulement « *sur 3 jours aux tâches du rayon, conclue par une évaluation. Ni les ELS tuteurs ni les stagiaires ne font état d'une permanence de leurs*

relations au-delà de ces 3 jours » au point que « dans l'ensemble, les stagiaires n'ont pas fait état d'une prise en charge formelle par un tuteur lors de leur arrivée dans les rayons (...). Aucun stagiaire n'a évoqué une formation formelle ni une évaluation (...) » (ibid, p.41). De plus, « pour les ELS tuteurs, l'évaluation est un exercice nouveau et difficile » (ibid, p.40), et souvent livrés à eux-mêmes, ils ont du mal à se repérer.

Les quelques résultats retranscrits ici mettent en perspective quelques propriétés éclairantes du modèle de système de l'Apprentissage que nous proposons. L'analyse de "champs de tensions" repérés à plusieurs niveaux, manifestes des jeux et stratégies d'acteurs de l'Apprentissage peut être conçue comme un révélateur et un support de stratégies de GRH, comme le suggère Sauvage, pour lequel l'Apprentissage est un instrument de gestion à forte plasticité, à la fois outil de communication sur l'entreprise et ses métiers, instrument de flexibilité quantitative et qualitative des RH, outil de "formation-recrutement" qui permet d'« agir sur les compétences recherchées », par anticipation, « tout en externalisant une partie des coûts d'adaptation de la future recrue » (p. 242, p. 317-318). Pour lui, quatre régimes d'action, quatre logiques d'entreprise caractérisent l'Apprentissage comme mode d'insertion organisationnelle de futurs cadres, logiques qu'il traduit en termes d'appariement :

- « Une logique opportuniste (marchande) procède du seul souci d'acquérir et d'utiliser ponctuellement une force de travail en "achetant" les avantages associés au contrat d'Apprentissage. » (flexibilité quantitative) ;
- « Une logique sélective » qui combine un double objectif de flexibilité quantitative interne par entretien d'une pépinière et qualitative externe par l'externalisation de la production de compétences à un CFA. ;
- « Une logique intégrative repose sur une construction conjointe des compétences d'un jeune en partenariat avec un institut de formation », cas de l'entreprise productrice de compétences ;
- « Une logique coopérative procède d'un souci de développement d'un jeune coopérant avec un centre de formation. Les possibilités de recrutement à terme sont précaires. »

Par cette typologie, Sauvage veut inciter le gestionnaire à introduire de la complexité dans ces modes d'analyse et d'action, au sens où il accepte de prendre conscience de ces phénomènes, afin de mieux les comprendre et les gérer (337). C'est dans cette perspective que nous suggérons à notre tour au gestionnaire de porter son attention sur les tensions que révèlent les situations d'Apprentissage, à l'encontre du courant universaliste de la GRH qui inviterait plutôt à les occulter. Cependant, la typologie proposée ici ne rend guère compte des contradictions qui se manifestent à l'intérieur de ces logiques d'appariement ou à leur rencontre.

Certes, notre lecture socio-historique a permis de dégager les tendances générales qui ont marqué l'évolution de l'Apprentissage et d'identifier les "stratégies macro" qui se sont développées voire confrontées à son sujet. Certes, l'exploration des typologies et des travaux de recherche disponibles qui privilégient un regard gestionnaire sur l'Apprentissage, a permis d'identifier différents niveaux dans l'action organisée et des acteurs "micro" variés aux stratégies potentiellement divergentes. Mais à l'issue de cette étude, abrégée dans le cadre de cette contribution, des lacunes d'informations et d'analyses de trois ordres peuvent être déplorées.

D'abord, lacune concernant les relations entre acteurs de l'Apprentissage qui se jouent à plusieurs niveaux. Bien que dans la littérature soit reconnue une diversité d'acteurs et d'interactions dans l'Apprentissage, la nature, l'intensité et les causes, modalités et effets de leurs relations, ne font guère l'objet d'une analyse approfondie. Sur l'entreprise et ses "alliances" avec d'autres organisations, là aussi, peu ou pas de références à l'Apprentissage. Pourtant, l'Apprentissage n'est-il pas un "lieu" particulier de l'expression de ses interactions avec d'autres acteurs socio-économiques et un "lieu" spécifique d'interactions entre membres de l'entreprise ?

Ensuite, lacune au sujet de l'acteur "entreprise" et de sa gestion de l'Apprentissage (niveau "micro"). Bien que dans la littérature, l'entreprise soit reconnue comme lieu de production de compétences, les études qui se consacrent à l'Apprentissage n'abordent guère son point de vue ou ses enjeux et n'approfondissent guère cette conception de l'entreprise. De même la littérature ayant trait à l'entreprise qualifiante ou productrice de compétences n'évoque guère l'Apprentissage : ne vient-il pourtant pas en appui à une telle conception de l'entreprise, comme modalité de construction des RH ?

Enfin, lacune à propos des contradictions entre acteurs, guère élucidées, et confusions dans les analyses sur les finalités et usages de l'Apprentissage dans l'entreprise. Bien que ténue, la littérature contient quelques typologies des stratégies d'entreprises en matière d'Apprentissage, mais y sont associés les dispositifs de formation en alternance, ou y sont mêlés des discours divergents d'acteurs variés (contradictions entre les discours des DRH et des apprentis d'une même entreprise par exemple) ou y sont amalgamés discours et pratiques, ou objectifs affichés et usages effectifs, ou enfin, y règne une vision instrumentale occultant toute contradiction, les acteurs de l'entreprise étant considérés comme ne faisant qu'un avec l'entreprise.

C'est pour remédier à ces lacunes et construire notre modèle conceptuel du système de l'Apprentissage que nous choisissons un cadre contextualiste d'analyse, combinant les approches contingente et politique, dans la perspective d'une GRH repensée.

### 3. Une conception du système de l'Apprentissage : approche "contextualiste" et essai de typologie

La plupart des travaux concernant l'Apprentissage privilégie un niveau macro socio-pédagogique d'étude, qui confine souvent l'explication de son évolution dans une analyse disjonctive attribuant « les grippages de la relation formation-emploi, tour à tour plutôt au système éducatif ou plutôt à l'absence d'implication des entreprises françaises dans le fonctionnement des filières de formation professionnelle »<sup>33</sup>. Or, les formations en Apprentissage témoignent de l'existence de champs de tension dont la complexité ne peut se réduire à cette unique dualité. Nous proposons de la dépasser pour aider les multiples acteurs concernés à tenir compte des divergences d'intérêts et des enjeux contradictoires qu'impliquent les situations d'Apprentissage, et pour les amener à les gérer. Nous souhaitons donc aborder la GRH comme s'inscrivant dans des champs de contradictions et d'incertitudes qu'il s'agit de comprendre. En effet, l'un des objectifs de la recherche en GRH peut être d'offrir une échappatoire aux présupposés et aux idéologies « uniformes et fausement 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 occultation des contradictions<sup>34</sup>.

Cette volonté de "comprendre" les tensions relatives au système de l'Apprentissage 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>35</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. C'est dans cette optique que nous optons pour le modèle de la gestion des contradictions, développé par Brabet ainsi que pour la conception que Nizet et Pichault ont des « tensions et jeux de pouvoir liés aux modèles de gestion des ressources humaines » qu'ils étudient<sup>36</sup>. Ces approches contribueront à la construction de notre modèle du système de l'Apprentissage et de ses tensions multiples et multi-niveaux (encadré 4).

Nizet et Pichault utilisent un cadre d'analyse contextualiste pour construire leur typologie des modèles de pratiques de GRH en correspondance avec la typologie des configurations organisationnelles que développe Mintzberg<sup>37</sup>. Le contextualisme insiste sur les liens entre trois notions-clés : les contenus, les contextes et les processus de changement. Dans leur cas, les contenus désignent les pratiques de GRH, les contextes désignent les facteurs internes et externes à

---

33. Trouvé P. (1996), *L'éternelle professionnalisation des formations initiales en France*, in *Les enjeux de l'emploi : société, entreprises et individus*, sous la direction de Roussillon S., Bournois F., Le Louarn J.Y., Entretiens Jacques Cartier, Lyon, juillet 1996.

34. Brabet J. (1993) (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, 367 pages. 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*. Cf. Shrivastava P., *Is strategic management ideological ?*, *Journal of Management*, Vol. 12, n° 3, 1986, p. 363-377.

35. Crozier M., *L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel*, Interéditions, Paris, 1989.

36. 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>e</sup> congrès de l'AGRH, septembre 1999, Lyon, Tome II, p. 765-777. Nizet J. et Pichault F. (2000), op. cit.

37. Mintzberg H. (1982), *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Les Éditions d'organisation.

*Encadré 4 - Schéma des bases d'une modélisation conceptuelle du système de l'Apprentissage (Inspiré de Rozan, 2000).*

"Modèle" simplifié vu de dessus (grande figure à plat) : une pyramide inversée (petite figure à gauche en 3D) :  
 - le sommet = niveau "micro" d'analyse (acteurs = apprenti, tuteur école, tuteur entreprise - petit triangle grisé) ;  
 - la base = niveau "macro" d'analyse (acteurs = systèmes social, éducatif et productif - grand triangle par tirets).

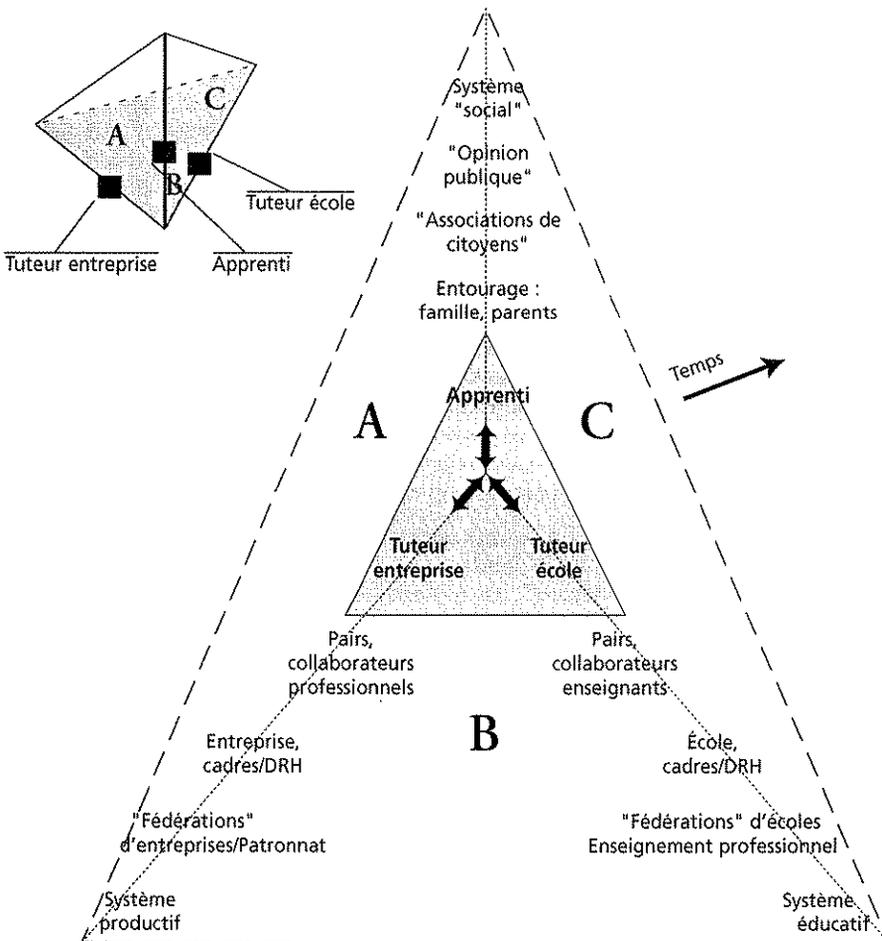
Des zones interfaces se constituent à partir de l'arête constituée par chaque 'catégorie' d'acteurs (droites en pointillés) :

- zone A = interface entre les acteurs du système social et les acteurs du système productif ;
- zone B = interface entre les acteurs du système productif et les acteurs du système éducatif ;
- zone C = interface entre les acteurs du système éducatif et les acteurs du système social.

Toute situation de gestion d'apprenti implique des interactions et des ajustements entre différents acteurs de l'Apprentissage : acteurs du système éducatif, acteurs du système productif, acteurs du système "social" et à différents niveaux d'analyse (macro, méso, micro). Des tensions peuvent se manifester entre ces acteurs aux stratégies potentiellement contradictoires :

- intra-niveau = entre acteurs d'un même niveau d'analyse (i.e. tension intra-niveau "micro" entre apprenti et tuteurs) ;
- inter-niveau = entre acteurs de différents niveaux d'analyse mais de même "système" (i.e. tension inter-niveau entre une direction d'entreprise - niveau "méso" - et un des maîtres d'Apprentissage de l'entreprise - niveau "micro") ;
- trans-niveaux = entre acteurs de niveaux d'analyse et de "systèmes" différents (i.e. tension trans-niveaux "méso/micro" entre le patronat Entreprise et un tuteur pédagogique).

Ainsi, l'Apprentissage est considéré ici comme un système ouvert, dynamique et évolutif, d'inter-relations et de jeux de pouvoir entre acteurs "stratégiques" de "niveaux" et de "systèmes" différents.



l'organisation, qui influencent les contenus, parmi lesquels les configurations organisationnelles, les stratégies organisationnelles, et l'environnement (marché du travail et réglementation sociale, environnement économique, culture nationale, état de la technologie), et les processus désignent les jeux de pouvoir entre acteurs. **Le cadre d'analyse contextualiste leur permet donc d'articuler une perspective contingente et une approche politique** au cœur de leur problématique GRH.

Cette dernière approche tire sa source de l'analyse stratégique des organisations développées par Crozier et Friedberg<sup>38</sup>. Elle permet à Nizet et Pichault de mettre en exergue la tension qui sous-tend chacun des 5 modèles de pratiques de GRH qu'ils ont précédemment dégagés, et ce selon deux pôles, à la fois contradictoires et complémentaires. Notre travail s'inscrit dans la perspective adoptée par Nizet et Pichault, jusqu'ici apparue en filigrane à travers notre lecture stratégique de l'évolution de l'apprentissage et notre exploration de son état actuel. Le cadre contextualiste permet de se placer entre micro- et macrosociologie, en les envisageant dans un continuum, sur lequel notre travail occuperait une position intermédiaire et mobile, entre "macro" et "micro". Ainsi, le modèle conceptuel du système de l'Apprentissage que nous envisageons tente de tenir compte de ces niveaux d'approches (encadré 4). En outre, si la posture adoptée par Nizet et Pichault consiste en une articulation entre une typologie de configurations organisationnelles et une typologie de pratiques de GRH, notre recherche quant à elle procède d'une volonté d'une telle articulation, notamment par **le rapprochement entre configurations organisationnelles, modèles de GRH et situations de gestion des apprentis**.

### **Modèles de GRH, tensions et contradictions**

Brabet<sup>39</sup> distingue trois modèles sous-jacents aux travaux de recherche en GRH. Dominant dans les discours que véhicule la GRH, 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 situations organisationnelles et le comportement des acteurs, dont les intérêts convergent fondamentalement. 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 cadre, le chercheur en GRH est invité à dépasser la frontière organisationnelle dans ses analyses et à élargir son champ d'intervention. Son travail va porter 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* ». À travers notre modèle conceptuel, nous tentons de mettre au jour les tensions que porte l'Apprentissage, d'interroger différents niveaux d'organisation de l'Apprentissage et de rendre compte de la multiplicité des acteurs de l'Apprentissage et de leurs rapports de pouvoir. C'est donc selon le modèle de la gestion des contradictions et pour embrasser les perspectives qu'il implique en terme de recherche en GRH que nous envisageons d'étudier les situations d'Apprentissage.

**Nizet et Pichault 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 les acteurs. Dans le modèle arbitraire, où les pratiques informelles de GRH relèvent de l'initiative 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 et impersonnels qui s'appliquent de manière uniforme à tous les membres 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* » via la responsabilisation du managé. Dans le modèle conventionnaliste, où les acteurs définissent collectivement les règles et procédures à l'œuvre dans les pratiques de GRH, une tension principale

---

38. Crozier M. et Friedberg E. (1977), op. cit.

39. Brabet J. (1993), op. cit. p. 69-141, p. 87, 76, 119.

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, dans lequel la prégnance de valeurs censées mobiliser les membres de l'organisation prime sur les questions de GRH, « se joue entre l'unité du projet collectif et la diversité des engagements individuels des membres ». C'est à travers ce regard contingent et politique de la diversité et de la complexité des pratiques de GRH que nous considérerons les situations de gestion de l'Apprentissage.

En effet, les situations d'Apprentissage sont marquées par ce genre de tensions, inhérentes aux pratiques de gestion selon Brabet, à la fois multiples, complexes et combinatoires, pour reprendre l'idée de "connexité" que proposent Nizet et Pichault.

Des tensions au niveau "macro" des ensembles d'organisations et de systèmes, qui pourraient être qualifiées de socio-économiques et institutionnelles ou sociétales, sont manifestes entre monde de la théorie et monde de la pratique, entre système éducatif et système productif, entre lieux de formation et lieux de production, entre école et entreprise. Le problème d'une tension entre formation et emploi relève du même registre, posant la question du décalage constaté entre niveau de formation et niveau et nature d'emplois. Des tensions entre branches professionnelles, chambres consulaires et administrations de l'Éducation nationale sont portées dans et par le système de l'Apprentissage, par exemple via les commissions professionnelles consultatives (CPC). Le rôle de ces dispositifs de concertation entre ministère et partenaires sociaux, est de se prononcer sur l'opportunité socio-économique de tout projet de création, de modification ou de suppression des diplômes technologiques et professionnels ainsi que sur leur contenu définitif. Pour Tanguy<sup>40</sup>, leur fonctionnement témoigne de rapports d'autorité et de pouvoir entre les acteurs, qui peuvent aboutir à des tensions stratégiques en terme de reconnaissance des niveaux de formation sur le marché scolaire et sur le marché du travail, posant la question de leur lisibilité et de leur signification pour le gestionnaire. Ces tensions structurelles, de type "macro", relèvent toutefois d'une action institutionnelle et/ou législative sur le système de l'alternance.

Des tensions au niveau "macro-méso" des organisations, et notamment des entreprises, qui pourraient être qualifiées de gestionnaires inter-organisationnelles, s'expriment aussi à travers des problématiques relatives à l'évaluation, la reconnaissance et la valorisation des diplômes et des qualifications. Questionnant le concept de compétence, Aubret, Gilbert et Pigeyre<sup>41</sup> distinguent trois logiques de gestion relatives au processus d'évaluation, potentiellement conflictuelles. Ils reprochent alors au système français de pêcher par excès d'académisme, s'inscrivant davantage dans des stratégies de gestion du statut assigné par le diplôme ou de gestion de la fidélité valorisant le mérite, que dans une stratégie de gestion de l'emploi centrée sur les compétences professionnelles prouvées des individus. Dans un système d'Apprentissage, le conflit de ces logiques antagonistes s'exprime à travers les divergences d'intérêts des acteurs. Ce type de tension, sensible dans les processus d'évaluation, de reconnaissance et de valorisation des acquis des apprentis, révèle alors les jeux de pouvoir et le poids relatif des acteurs de l'Apprentissage.

Au niveau "méso-micro" de l'organisation, l'Apprentissage révèle des tensions de type intra-organisationnelles gestionnaires, exprimées notamment entre une logique de flexibilité de court terme via l'usage d'une main-d'œuvre qualifiée bon marché et une logique de planification de la GRH par constitution de viviers "captifs" de jeunes qui auront su s'impliquer pendant leur formation. Comme Brabet et ses collègues le soulignent<sup>42</sup>, la succession de contrats à durée déterminée pour un même poste illustre la mise en œuvre d'une gestion flexible, qui peut aussi s'exercer dans le cadre des formations en Apprentissage et accompagner la recherche d'une externalisation des coûts... Dans l'Apprentissage, les multiples acteurs en interaction sont susceptibles de reporter les coûts de la formation, mais aussi de la sélection, ou encore de la prospection de la main-d'œuvre, les uns sur les autres. Parmi les attraits pour les entreprises d'une flexibilité quantitative, Everaere<sup>43</sup> évoque la « chasse aux primes » qui accompagne le développement de contrats aidés tels que les contrats d'Apprentissage.

40. Tanguy L. (1998), op. cit. p. 103.

41. Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (1993), *Savoir et pouvoir, les compétences en question*, PUF, Paris, 1993, 222 pages.

42. Brabet J. (1993) op. cit. p. 193-196.

43. Everaere C. (1999), op. cit. p. 12.

Il dénonce alors des dérives conduisant à privilégier les contrats précaires et le renouvellement des primes au détriment de l'embauche durable. Selon Everaere, face à ces formes atypiques d'emploi, permettant des « ajustements souples et indolores », les employeurs courent des risques pénaux d'abus limités. Everaere évoque aussi les visions opposées, d'une part, des promoteurs d'une flexibilité quantitative qui assouplirait les flux de travail et, d'autre part, des défenseurs des acquis sociaux qui craignent une extension de la précarité. Le système de l'alternance est traversé de multiples tensions de ce genre, constituant des noyaux de contradictions qui ne peuvent se réduire à de simples oppositions.

### Stratégies et stratégies "micro" d'acteurs

Le terme d'acteur, choisi jusqu'ici, n'est pas anodin<sup>44</sup>. Parmi les acteurs de l'Apprentissage, 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 apprentis 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 ou des associations de défense du citoyen par exemple... Cette énumération, non exhaustive, témoigne de la multiplicité des acteurs impliqués dans l'Apprentissage mais aussi de la complexité des niveaux de relation et des jeux de pouvoir qui peuvent s'y inscrire. Les divergences d'intérêts entre ces divers acteurs qui interagissent dans l'Apprentissage sont probablement nombreuses et potentiellement conflictuelles. Ces multiples acteurs exercent chacun à leur façon leurs pouvoirs selon des logiques contradictoires, les uns cherchant à élargir leurs zones d'action parfois au détriment des autres.

C'est bien au sens d'une analyse stratégique que sont envisagés ces acteurs multiples de l'Apprentissage dont nous nous proposons d'identifier les leviers d'action. En effet, le repérage et l'évaluation des niveaux et des types de tensions qui s'expriment dans une situation d'Apprentissage, nous semblent susceptibles d'aider le gestionnaire dans sa lecture et sa compréhension des zones de pouvoir, des marges de liberté et des sources d'incertitude des autres acteurs impliqués. Dans le cadre de notre recherche, nous portons plus précisément notre attention au niveau des tensions "micro" entre acteurs stratégiques, niveau auquel le gestionnaire manager est plus susceptible d'agir. Concevoir l'organisation comme un système d'acteurs émergent et contingent, comme le fait l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg, nous permet de mettre l'accent sur l'autonomie des acteurs, leur capacité à construire un système social et à créer des règles du jeu à partir de celles qui existent.

En effet, les stratégies des acteurs de l'entreprise, par exemple, 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. Ce positionnement nous semble pertinent pour mieux envisager l'Apprentissage comme un construit social dont l'analyse des conditions d'émergence, de maintien et de développement représente pour nous à la fois un révélateur et un support à l'élucidation des interactions entre stratégie, stratégies et pratiques de GRH. En outre, l'analyse stratégique peut nous aider à identifier ce que ces acteurs considèrent être les enjeux de leur situation et à comprendre comment leurs intérêts peuvent diverger, contribuant aux contradictions de l'Apprentissage. Enfin, 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, car nous tenterons notamment de « comprendre et d'expliquer le monde social à partir du point de vue des acteurs directement impliqués »<sup>45</sup>, en l'occurrence dans l'Apprentissage en privilégiant une méthodologie de recherche

44. 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.

45. Nizet J. et Pichault F., *Comprendre les organisations*, Mintzberg à l'épreuve des faits, Gaëtant Morin, Paris, 1995.

basée sur l'étude de plusieurs situations de gestion, en tenant compte à la fois des configurations organisationnelles, d'autres variables de contexte et des processus politiques à l'œuvre dans ces situations (encadré 5).

Les tensions au niveau "micro" des individus et de leurs relations interpersonnelles, qui pourraient être qualifiées de managériales et psychosociologiques, sont tangibles à travers le schéma "classique" du système de l'Apprentissage, réduit au fameux triptyque "école/entreprise/jeune". La lecture dominante et consensuelle qui est souvent faite de ce schéma aboutit à la représentation de trois partenaires harmonieux partageant les mêmes buts dans une relation qui se trouve alors "naturalisée". Le modèle de système de l'Apprentissage dont nous proposons les bases, présente au contraire ces acteurs comme poursuivant des objectifs potentiellement divergents et dont les rapports sont marqués de tensions. En particulier, ces contradictions ont trait aux jeux des divergences-convergences des stratégies développées par le tuteur école, par le maître d'Apprentissage-tuteur entreprise et enfin par l'apprenti. À travers leurs interactions, ces différents acteurs stratégiques peuvent révéler/cacher le système d'intérêts au nom duquel ils se sont engagés dans l'Apprentissage et chercher à exercer un contrôle réciproque via la maîtrise de telles zones d'informations/d'incertitudes dans le cadre de négociations. Dans cette relation de pouvoir, chacun de ces acteurs dispose d'une possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre lui demande.

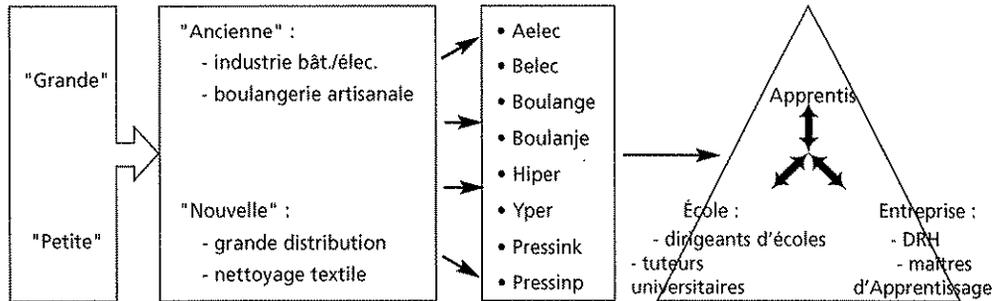
Au sens d'une analyse stratégique, dans le système d'interaction que représente l'Apprentissage, le tuteur école, le tuteur entreprise et l'apprenti peuvent simultanément et successivement se révéler comme un expert détenant le savoir et le savoir-faire relatifs à la situation d'alternance, comme un marginal-sécant étant à la fois manager et managé ou appartenant à la fois à l'école et à l'entreprise, comme un aiguilleur possédant un pouvoir informationnel et communicationnel dans l'Apprentissage, ou comme maître des règles et de données informelles qui régissent les situations d'alternance. L'identification de nœuds de tension au niveau "micro" des relations interpersonnelles de ces acteurs peut contribuer à l'élucidation de leurs stratégies et de leurs zones de pouvoir. Dans le même ordre d'idées, certaines tensions interpersonnelles relèvent d'interactions entre les tuteurs et leurs collaborateurs et leurs supérieurs hiérarchiques, dans l'école ou dans l'entreprise. Au-delà des contradictions liées au choix négocié ou non de ces tuteurs, les situations d'Apprentissage sont porteuses de tensions ayant trait à l'autonomie et au contrôle des tuteurs dans le processus de formation de l'apprenti, leurs supérieurs hiérarchiques pouvant ou non le leur déléguer dans un contexte de confiance ou de responsabilisation, leurs collaborateurs pouvant ou non en partager la maîtrise, les uns et les autres pouvant prendre part à un projet collectif tout en ayant des engagements personnels. Nizet et Pichault mettent à jour ce type de tensions qui constituent les enjeux privilégiés des rapports de pouvoir entre les acteurs impliqués.

Dans les situations d'Apprentissage, les acteurs peuvent exploiter des éléments de contexte et mobiliser d'autres acteurs, pour faire pencher la tension en leur faveur. Ces jeux d'acteurs peuvent conduire à des déplacements progressifs d'enjeux, en dynamisant les tensions relatives à la situation d'alternance à travers leurs rapports de force. Le système de l'Apprentissage doit donc être conçu comme étant dynamique, à tous les niveaux, les jeux d'acteurs pouvant amener l'émergence d'autres jeux d'acteurs s'inscrivant dans d'autres champs de tensions, ou à la mise "hors tension" de certains acteurs. La compréhension et la contextualisation de telles stratégies d'acteurs et de tels jeux de pouvoir, par la reconnaissance de tensions et pour l'identification de leviers d'action, représente un enjeu d'envergure pour le gestionnaire.

Afin de dépasser la vision unilatérale qui prévaut dans les typologies disponibles de l'Apprentissage, nous privilégions une approche multi-acteurs pour aboutir à une caractérisation de situations de gestion de l'Apprentissage. Chacune de ces catégories de situations regroupera les caractéristiques des acteurs émergents concernés en particulier, leurs stratégies, les tensions manifestes qui s'y expriment et se définira selon un niveau d'analyse choisi au préalable. L'articulation des résultats de notre investigation approfondie, résumée dans l'encadré 5, avec les modèles de GRH proposés par Nizet et Pichault constitue une prochaine étape dans notre tentative de typologisation des situations de gestion de l'Apprentissage.

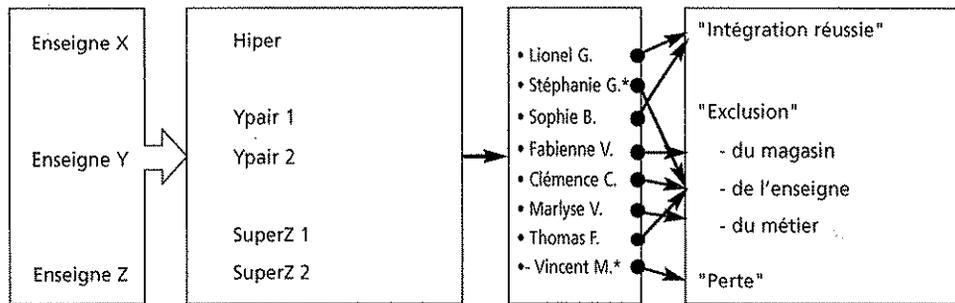
*Encadré 5 - Méthodes d'investigation approfondie de situations de gestion d'apprentis.*

a) Étude de situations de gestion d'apprentis dans 2 catégories d'entreprise en terme de taille, correspondant à 2 grands "profils" stratégiques, et à 4 "secteurs" d'activité, soit 8 cas d'entreprise (approches comparatives entre entreprises de même "profil", secteur, taille) impliquant 5 types d'acteurs différents aux niveaux méso et micro (entretiens semi-directifs et analyses documentaires) :



b) Recherche-action via notre position de tuteur universitaire de 8 apprentis d'une même formation au métier de manager de rayon pour la grande distribution, menant à une licence professionnelle et aboutissant à des recrutements dans les magasins ou les enseignes ou à des "exclusions" ou "pertes", dont 2 apprentis\* suivis en 1999-2000 et 6 apprentis suivis en 2000-2001, correspondant à 3 enseignes différentes coïncidant avec 5 établissements différents.

Approche longitudinale et recherche conjointe (intégration et suivi des apprentis, dont visites en entreprise et rencontres avec leurs collaborateurs, leurs maîtres d'Apprentissage et leurs DRH, rencontre des représentants de l'association d'entreprises ayant contribué à la construction de la formation, participation à l'élaboration d'instruments de suivi pédagogique avec l'administration du centre de formation et de l'université concernés).



## Conclusion

L'étude des stratégies qui se manifestent dans le système français de l'Apprentissage peut être envisagée comme un moyen d'élucider certaines modalités selon lesquelles Stratégie, stratégies et GRH interagissent, si l'on se place dans un cadre contextualiste d'analyse et dans la perspective d'une GRH repensée, comme le suggèrent Brabet et ses collaborateurs et Nizet et Pichault.

En effet, une lecture "stratégique" de l'évolution du système de l'Apprentissage puis une exploration de son état actuel, montrent que les situations de gestion des apprentis se caractérisent par des interactions parfois conflictuelles entre les divers acteurs concernés. Ces acteurs, émergents dans le cadre de systèmes d'action concret, tels que les envisagent Crozier et Friedberg, peuvent être de "catégories" et de "niveaux" différents, mais peuvent surtout exprimer, via leurs stratégies, la stratégie de l'entreprise, s'il s'agit de ses instances de direction, ou la stratégie de GRH, si c'est le DRH qui émerge, ou encore la stratégie du maître d'Apprentissage et celle de l'apprenti, si on se rapproche d'un niveau d'analyse "micro". En outre, les rapports de pouvoir qu'implique la confrontation des stratégies de ces acteurs peuvent être révélateurs de nombreux enjeux pour le gestionnaire à la recherche de leviers d'action.

Notre recherche est alors marquée par 3 temps forts. D'abord une lecture socio-historique de l'évolution stratégique de l'Apprentissage et une exploration de l'état actuel des connaissances dont on dispose sur les stratégies et les pratiques d'entreprise qui ont cours en matière d'Apprentissage. Ces analyses permettent d'envisager la nature, la diversité et la structuration des "forces en présence" sur le thème de la gestion de l'Apprentissage et de son étude comme construit social dont les conditions d'existence, de maintien et de développement sont questionnées. Ensuite, la construction d'un modèle conceptuel à vocation heuristique, articulant une grille d'analyse théorique basée sur les travaux de Brabet, de Nizet et Pichault et de Crozier et Friedberg et une revue de la littérature accompagnée de résultats de travaux empiriques. Ce modèle est un préalable à une construction plus élaborée, représentant davantage une matrice d'analyse conçue comme une aide à la synthèse des résultats qui seront issus des nombreux entretiens que 8 cas d'entreprises et 8 cas de suivis longitudinaux d'apprentis auront permis. Enfin, la dernière étape consistera à articuler cette dernière investigation approfondie aux considérations théoriques avancées dans les modèles de GRH pour lesquels nous avons opté, afin d'envisager un rapprochement entre situations de gestion des apprentis, modèles de pratiques de GRH et configurations organisationnelles, en vue d'une typologie.

## Bibliographie

- AFPA, CEE, CNAM, INRP (1992), "Les formations en alternance", Paris, *La Documentation Française*, 402 pages.
- Akerlof G. (1970), "The market for lemons : qualitative uncertainty and the market mechanism", *Quarterly Journal of Economics*, p. 488-500.
- Amblard H., Bernoux P., Herreros G., Livian Y.F. (1996), "Les nouvelles approches sociologiques des organisations", Paris, *Éditions du Seuil*, 244 pages, p. 187-229.
- Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F. (1993), "Savoir et pouvoir, les compétences en question", PUF, Paris, 1993, 222 pages.
- Berry M. (1983), "Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains", Paris, CRG, *École Polytechnique*.
- Berton F., Gérard D., Lhotel H. (1992), "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.
- Bouquillard O. (coord.), MTEFP (1993), "La mobilisation professionnelle des jeunes par la formation en alternance", *document Travail et Emploi*, Paris, *La Documentation Française*.
- Brabet J. (coord.), Bournois F., Igalens J., Livian Y.F., Louart P., Martinet A.C., Thomas J., Tyson S. (1993), "Repenser la gestion des ressources humaines ?", Paris, *Economica*, 367 pages.
- Carré P., Clénet J., d'Halluin C., Poisson D. (1999), "Ingénierie pédagogique et formations ouvertes" in Carré P., et Caspar P. (dir.), "Traité des sciences et des techniques de la formation", Paris, *Dunod*, 1999.
- Charlot B. (1993), "L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles", in "L'alternance", *Éducation Permanente*, n° 115, août 1993, p. 7-17.
- Combes M.C (coord.) (1996), "L'alternance : enjeux et débats", *Collection Cahier travail et emploi, ministère du Travail et des affaires sociales*, Paris, *La Documentation Française*.
- Crozier M., Friedberg E. (1977), "L'acteur et le système, les contraintes de l'action organisée", *Seuil*, Paris, 1<sup>ère</sup> édition 1977.
- Crozier M. (1989), "L'entreprise à l'écoute : apprendre le management post-industriel", Paris, *Interéditions*.
- De Coster M. (1978), "L'analogie en sciences humaines", Paris, PUF.
- Desmond S. (2000), "Le guide des formations en alternance", *Les Guides de l'Étudiant*, 2000, 188 pages.
- Doray P. (1995), "L'insertion professionnelle des universitaires du point de vue des entreprises", in Crottier C., Perron M., *Diambomba M (sous la dir.)*, "Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université", *Presses Universitaires de Laval*, Laval, 1995.
- Geay A. (1994), "Pour une alternative au Tout-École", in *Cahiers Pédagogiques*, n° 320, 1994.
- Geay A. (1998), "L'école de l'alternance", Paris, *L'Harmattan*, Coll. *Alternances Développements*, 193 pages.
- Huault I. (1998), "Embeddedness et théorie de l'entreprise, autour des travaux de Mark Granovetter", *Gérer et Comprendre, Annales des Mines*, juin 1998, p. 73-86.
- INSEE (1998-2000), "Tableaux de l'Économie Française", Paris, 1998-1999 et 1999-2000.
- Joffre P., Koenig G. (1985), "Stratégie d'entreprise : antimmanuel", Paris, *Economica*, 247 pages.

- Lhotel H., Monaco A. (1993), "Regards croisés sur l'Apprentissage et les contrats de qualification", *Formation Emploi*, n° 52, Paris, La Documentation Française.
- Lhotte C. (1997), "Favoriser l'embauche des jeunes", Paris, *Éditions Liaisons, Collection Liaisons sociales*.
- Lochet J.F., Podevin G., Saunier J.M. (1995), "Produire des compétences pour gérer les recrutements", *Bref, CEREQ*, n°111, juillet 1995, 4 pages.
- Martinet A.C. (1984), "Management stratégique : organisation et politique", Paris, *Mc Graw Hill, Ediscience International, Collection Stratégie et Management*, 320 pages.
- Ministère du Travail et des affaires sociales (1996), "L'alternance : enjeux et débats", *Collection Cahier travail et emploi, La Documentation Française, Paris*, 1996.
- Mintzberg H. (1982), "Structure et dynamique des organisations", Paris, *Les Éditions d'organisation*.
- Monaco A. (1993), "L'alternance école-production, entreprises et formations des jeunes depuis 1959", Paris, *PUF*, 277 p.
- Nizet J. et Pichault F. (1995), "Comprendre les organisations, Mintzberg à l'épreuve des faits", *Gaëtan Morin, Paris*, 1995.
- Nizet J. et Pichault F. (1999), "Les tensions et jeux de pouvoir liés aux modèles de gestion des ressources humaines", *actes du 10<sup>e</sup> congrès de l'AGRH*, septembre 1999, Lyon, Tome II, p. 765-777.
- Nizet J., Pichault F. (2000), "Les pratiques de gestion des ressources humaines", *Seuil, Paris*, 2000, 333 pages.
- OCDE (1994), "La formation professionnelle des jeunes : pour des politiques et des pratiques cohérentes", *Éditions de l'OCDE, Paris*, 1994.
- OCDE (1994), "Les formations en alternance, quel avenir ?", *Éditions de l'OCDE, Paris*, 1994.
- OCDE (1994), "La formation professionnelle en Allemagne : moderniser et adapter", *Éditions de l'OCDE, Paris*, 1994.
- Pagès M., Bonetti M., Descendres D., De Gaulejac V. (1979), "L'emprise de l'organisation", Paris, *PUF*.
- Pelpelet P. et Troger V. (1993), "Histoire de l'enseignement technique", Paris, *Hachette*.
- Perot Y., Simon-Zarca G. (1998), "Apprentissage, de nouveaux parcours de formation", *Bref, CEREQ*, n° 139, 02/1998.
- Poupard R., Lichtenberger Y., Luttringer J.M., Merlin C. (1995), "Construire la formation en alternance", Paris, *Les Éditions d'organisation*.
- Prost A. (1992), "Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours", Paris, *Seuil*.
- Ramanantsoa B. (1997), "Stratégie", *Encyclopédie de Gestion, Tome 3, Economica, Paris*, 2<sup>e</sup> édition, 1997, p. 3024-3026.
- Rozan S. (2000), "Gérer les contradictions des formations en alternance dans les entreprises", *actes du XI<sup>e</sup> Congrès de l'AGRH*, novembre 2000, Paris.
- Sanchez R. (1998), "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, p. 211-222.
- Sauvage F. (2000), "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, p. 81-119.
- Schneider J. (1999), "Réussir la formation en alternance, organiser le partenariat jeune, entreprise, organisme de formation", *Insep Éditions, Paris*, 1999, 214 pages.
- Schwartz B. (1977), "Une autre école", Paris, *Flammarion*.
- Shrivastava P. (1986), "Is strategic management ideological ?", *Journal of Management*, Vol. 12, n° 3, 1986, p. 363-377.
- Tabatoni P. et Jarniou P. (1975), "Les systèmes de gestion", Paris, *PUF*, 1975, 233 pages.
- Tanguy L. (sous la direction de -) (1987), "L'introuvable relation formation/emploi, un état des recherches en France", Paris, *La Documentation Française*, 302 pages.
- Thiétart R.A. (1984), "La stratégie d'entreprise", Paris, *Mc Graw Hill*, 185 pages.
- Troger V. (1995), "Les leçons de l'histoire en matière d'alternance en France", in *CPC INFO*, n° 20, 1995.
- Trouvé P., "L'éternelle 'professionnalisation' des formations initiales en France", in "Les enjeux de l'emploi : société, entreprises et individus", sous la direction de Roussillon S., Bournois F., Le Louarn J.Y., *Entretiens Jacques Cartier, Lyon*, juillet 1996.
- Vanderpote G. (1992), "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.
- Zay D., "Le partenariat en éducation et en formation : émergence d'une notion transnationale ou d'un nouveau paradigme ?", *Éducation Permanente*, n° 131, p. 13-28.

