La satisfaction au travail des apprentis de l'enseignement supérieur : dimensions et conséquences

Auteur (s) : ALVES Sarah – GOSSE Bérangère – SPRIMONT Pierre-Antoine[1]

Coordonnées : berangere.gosse@univ-rouen.fr

IAE - 3 avenue Pasteur – 76000 ROUEN

Résumé :

L'évaluation de la qualité de l'expérience professionnelle vécue par un apprenti s'exprime notamment par sa satisfaction au travail. Quelles sont les dimensions de la satisfaction au travail chez les apprentis de l'enseignement supérieur ? Quelles sont les conséquences de ces dimensions sur la satisfaction pour l'apprentissage et sur son engagement affectif pour l'entreprise ? Une investigation par questionnaire et entretiens auprès d'apprentis du supérieur révèle les facettes de la satisfaction au travail en termes d'attentes et leurs conséquences.

[1] L'ordre des auteurs correspond à un rangement par ordre alphabétique et non par importance de contribution

Mots clefs : satisfaction – apprentissage du supérieur – engagement affectif

INTRODUCTION :

Au cours des dernières années, l'apprentissage dans l'enseignement supérieur a connu un essor remarquable. En effet, depuis 2003 les effectifs augmentent de 30% au niveau licence et de 60% au niveau master[2]. L'attrait des étudiants pour l'apprentissage suscite de nombreux questionnements quant à leurs attentes et leur intention de rester dans l'entreprise. Les apprentis sont des salariés en formation avec un contrat de travail à durée déterminée (qui varie de 1 à 3 ans). L'apprentissage n'engage pas les contractants dans l'avenir. Ils constituent un segment de salariés atypiques au sein de l'entreprise.

Quelques auteurs ont étudié l'apprentissage dans l'enseignement du supérieur. Besson et al. (2004) ont distingué deux formes génériques d'alternance avant d'énoncer les implications de l'apprentissage du supérieur au management sur le plan personnel, pédagogique et institutionnel. Dubrion (2006) a étudié la façon dont les entreprises évaluent les apprentis du supérieur. Van de Portal (2009) s'est intéressée aux rôles des apprentis dans une logique d'organisation apprenante. Auteurs (2010) ont démontré que la satisfaction à l'égard de l'apprentissage du supérieur s'expliquait par la satisfaction envers le travail et non pas par la satisfaction envers le centre de formation. Dans la continuité de ces travaux, cet article souhaite présenter les attentes spécifiques des apprentis du supérieur en management à l'égard du travail et de l'environnement de travail. Il s'agit d'apporter des éléments de compréhension de cette catégorie de salarié afin d'être en mesure de susciter leur satisfaction et une envie de rester dans l'entreprise. Pour les centres de formation, cette étude vise à préciser les conditions d'intégration et de suivi de leurs apprentis dans les

[2] Sur 395035 apprentis recensés en 2007-2008, 83919 préparent un niveau d'étude post-bac, repères et références statistiques, édition 2009.

entreprises. Les CFAS et tuteurs d'apprentissage (professeurs référents) pourront ainsi mieux définir le cadre d'accueil de l'étudiant dans l'entreprise. Enfin côté recherche, l'une des questions récurrentes des sciences organisationnelles est de comprendre pourquoi les salariés sont satisfaits de leur travail (Janssen *et al.,* 2004). A ce niveau notre article vient enrichir l'importante littérature sur la satisfaction au travail en cernant plus spécifiquement les attentes des apprentis du supérieur en management. Cet article aborde dans un premier temps les spécificités de la satisfaction au travail pour les apprentis du supérieur. Il s'agit de présenter les particularités du construit de la satisfaction au travail, les caractéristiques des apprentis sur la satisfaction au travail, l'influence de celle-ci sur la satisfaction pour l'apprentissage et sur l'engagement organisationnel. Dans une seconde partie, nous présenterons les dimensions révélées par l'analyse empirique menée. Puis nous terminerons sur l'étude des conséquences de la satisfaction au travail des apprentis du supérieur afin d'estimer ce qui compte réellement dans un emploi pour eux.

I –Les apprentis du supérieur : spécificités de leur satisfaction au travail

Selon Charreaux et Desbrières (1998), « une firme ne peut créer durablement de la valeur que si elle dispose d'un avantage compétitif difficilement imitable pour ses concurrents. » Pour certaines entreprises, les possibilités d'apprentissage dans l'enseignement supérieur peuvent faciliter l'accès à cet avantage compétitif et constituer une nouvelle forme de management social. L'intégration et la fidélisation des jeunes diplômés sont des problématiques fortes pour les entreprises (Perrot, 2000). L'accueil d'étudiants en apprentissage fait alors partie de la responsabilité sociale de l'entreprise et sert une stratégie de communication et de valorisation de son image. L'accueil des apprentis du supérieur peut également être perçu comme une composante nouvelle de l'organisation apprenante où

les connaissances théoriques de l'étudiant enrichissent les savoirs de l'entreprise (Van de Portal 2009).

Dans cette optique de recrutement, de responsabilité sociale, de valorisation de l'image ou d'échange de savoir, l'étude des attentes des apprentis du supérieur à l'égard du travail est une thématique importante pour l'entreprise et pour les centres de formation. Il s'agit de mieux saisir les particularités de ce type d'apprentissage afin de minimiser le départ des apprentis et la réussite des stratégies RH souhaitées par les entreprises. Steers et Mowday (1981) considèrent que chaque employé possède des attentes différentes selon ses valeurs et ses besoins à un instant donné. C'est la comparaison de ces attentes personnelles et des caractéristiques organisationnelles qui explique, au moins en partie, les réponses affectives (ex. : satisfaction) des salariés envers leur travail et, indirectement, leur fidélité à l'égard de leur entreprise. La satisfaction des apprentis du supérieur est donc liée à la reconnaissance de leurs attentes par l'entreprise. Un individu interprète le contenu et l'environnement de son travail en se basant sur ses valeurs et caractéristiques individuelles. Pour Roussillon et Bournois (2000) il faut tenir compte des attentes différentes pour améliorer l'efficacité des pratiques de GRH et en faire des éléments motivateurs positifs. Les recherches menées sur le construit de la satisfaction au travail nous permettent de distinguer les dimensions et de les affiner en intégrant les caractéristiques des apprentis du supérieur en management. L'influence de la satisfaction au travail est analysée sur la satisfaction à l'égard de l'apprentissage et l'engagement organisationnel.

1- Particularités du construit de la satisfaction au travail

La théorie de la divergence de Locke s'est imposée comme le principal socle théorique pour conceptualiser la satisfaction au travail. Sous cet angle, la satisfaction résulte de l'adéquation entre la perception des différents aspects du travail et les valeurs, besoins, attentes que la personne porte à son travail. Locke (1976) définit la satisfaction au travail

comme « un état émotionnel positif ou plaisant résultant de l'évaluation faite par une personne de son travail ou de ses expériences de travail ». Selon cette approche, la satisfaction résulte d'une évaluation. Lawler (1971) considère que l'individu compare ce qu'est réellement un aspect donné de son emploi par rapport à ce qu'il voudrait qu'il soit. Pour Roussel (1996), la satisfaction au travail se définit à partir du niveau de convergence entre ce que la personne désire et ce qu'elle retire des différentes facettes de son travail. Spector (1997) définit la satisfaction comme « le résultat de ce que les personnes ressentent face à leur emploi ou aux différents aspects de celui-ci ». Pour certains travaux, il convient de distinguer la satisfaction liée à une attitude et la satisfaction liée à un état affectif (Mignonac 2004, Weiss, 2002). L'affect fait référence aux émotions ressenties dans le cadre du travail (ex. humeurs positives ou négatives). L'attitude fait référence à l'évaluation du travail (Weiss, 2002). La satisfaction au travail est censée refléter l'évaluation, le jugement affectif et/ou cognitif que porte un individu sur ses conditions d'emploi et sur son travail en lui-même (Hulin *et al.,* 2003 ; Weiss *et al.,*1996). Dans le cadre de cette recherche nous mettons l'accent sur la dimension « attitude » de la satisfaction au travail. Plusieurs recherches menées entre 1970 et 1990 soulignent les multiples facettes de ce concept. La satisfaction est un construit multidimensionnel. Ce courant de recherche révèle deux grandes dimensions de la satisfaction au travail (Mottay, 2003). La première dimension souligne la satisfaction extrinsèque. Elle a trait aux facteurs organisationnels et traduit la relation entre le salarié et son entreprise. La seconde dimension traduit la satisfaction intrinsèque du salarié. Elle fait référence aux facteurs individuels et traduit la relation entre le salarié et les caractéristiques de son travail. Sur ce point, le modèle d'Hackman et Oldham (1976) met l'accent sur la variété des compétences, l'identité de la tâche, la signification de la tâche, l'autonomie et le feedback. Tous ces travaux plaident donc pour un construit multidimensionnel de la satisfaction.

2- Caractéristiques des apprentis sur la satisfaction au travail

Les caractéristiques des étudiants apprentis (âge, diplôme, désir d'apprendre) et de leur contrat (rémunération légale, durée déterminée) sont susceptibles d'influencer leur satisfaction au travail. Sur ce point, l'enquête sur les déterminants de la satisfaction au travail en Europe est riche d'enseignement (Davoine, 2006).

La théorie économique standard accorde une place centrale au salaire dans le rapport à l'emploi. Pour les théoriciens de l'organisation, la rémunération est un facteur de la satisfaction extrinsèque du travail. En France, la satisfaction est positivement liée à la rémunération (Davoine, 2006). Dans le cadre de l'apprentissage, la réglementation rend secondaire la rémunération et cela questionne le contenu de la satisfaction au travail chez l'apprenti. L'âge influence également la satisfaction au travail (Rambo, 1982). Les salariés âgés ont souvent plus d'expérience professionnelle, ce qui leur permet de relativiser en quelque sorte les écarts entre leurs attentes et le contenu de leur travail. Au niveau européen, la satisfaction prend la forme d'un U en fonction de l'âge (Davoine, 2006). Les salariés avec un contrat à durée indéterminée (contrat standard) se déclarent plus satisfaits de leur travail que ceux qui n'en bénéficient pas (Davoine, 2006). L'apprenti fait partie du second circuit de l'entreprise car il ne dispose pas d'un contrat standard et cela peut donc influencer sa satisfaction. Le niveau de diplôme peut expliquer la satisfaction au travail. Les diplômés ont souvent plus d'attentes et d'exigences sur le contenu de leur travail. Ils sont donc plus difficilement satisfaits (Ting, 1997). L'enquête européenne sur les déterminants de la satisfaction au travail confirme cette influence (Davoine, 2006). Plus le diplôme est élevé et plus le risque de sous-emploi perçu est fort. Le salarié est sous-employé lorsque son travail ne requiert pas son niveau d'étude ou n'utilise pas ses connaissances. Cet écart entre le niveau d'étude et l'emploi réduit la satisfaction intrinsèque pour le travail (Maynard *et al.* 2006). Dans le cadre de l'apprentissage, la découverte d'un

emploi avec un niveau d'étude élevé peut influencer la satisfaction au travail. La notion d'apprentissage peut également modérer l'effet des caractéristiques de la mission sur la satisfaction au travail. Plusieurs recherches montrent que la volonté de progresser (Loher *et al.*, 1985) et de développer ses compétences (Jansen *et al.*, 2004) influence les modèles de satisfaction au travail. Ainsi plus le salarié exprime une forte volonté de progresser et plus il exprime de satisfaction pour les missions complexes et riches. Le travail en entreprise est une expérience nouvelle pour l'apprenti. Il peut accorder une plus forte importance à la signification et à la valeur de sa mission. Sur ce point, plusieurs recherches montrent que « l'importance accordée au travail » est une variable qui modère les antécédents et les conséquences de la satisfaction au travail (Rice *et al*,. 1985).

En conséquence, nous considérons qu'à l'instar des salariés standards, la satisfaction au travail de l'apprenti du supérieur se compose d'une satisfaction intrinsèque et d'une satisfaction extrinsèque mais que les spécificités de cette population influencent la nature de cette décomposition.

Hypothèse 1 : La satisfaction au travail des apprentis dans l'enseignement supérieur est un construit multidimensionnel basé sur la satisfaction intrinsèque et extrinsèque.

Pour tester la validité prédictive de la satisfaction au travail de l'apprenti, nous mobilisons la notion de satisfaction pour l'apprentissage puis le concept d'engagement organisationnel.

3- L'influence de la satisfaction au travail sur la satisfaction pour l'apprentissage.

Contrairement aux salariés classiques, l'apprenti est un salarié atypique car il partage son temps d'activité professionnelle entre son travail en entreprise et sa formation universitaire. Pour l'important courant de recherche sur le « subjective well being », la satisfaction pour

la vie est expliquée par la satisfaction pour le travail et la satisfaction pour la vie de famille. La satisfaction pour la vie fait référence à l'appréciation globale que se fait l'individu sur sa qualité de vie (Diener, 1984) et se définit comme un construit des différentes sphères d'activité ou d'environnement d'une personne. La satisfaction pour l'apprentissage s'inscrit en théorie dans cette conceptualisation. La satisfaction pour l'apprentissage s'explique par la satisfaction pour le travail (*Auteurs,* 2010). L'appréciation qu'il porte sur son travail doit donc influencer sa satisfaction pour l'apprentissage. La satisfaction pour l'apprentissage traduit l'appréciation globale que se fait l'apprenti sur la qualité de son apprentissage.

Hypothèse 2 : Chez l'apprenti du supérieur, les facettes de sa satisfaction au travail sont liées positivement à sa satisfaction pour l'apprentissage.

4- L'influence de la satisfaction au travail sur l'engagement organisationnel.

Pour March et Simon (1958) « plus un individu est satisfait au travail, plus faible sera son envie de changer». De nombreuses études mettent en évidence une relation négative entre la satisfaction au travail et l'intention de départ (Bluedorn, 1982 ; Hom et Kinicki, 2001…). La fidélité d'un salarié suppose de sa part un réel engagement à l'égard de son entreprise.

L'engagement organisationnel est une force qui conduit l'individu à s'identifier et à s'engager envers l'organisation dans laquelle il travaille (Mowday, 1998). Mathieu *et al.,* (1990) distinguent l'engagement affectif basé sur l'identification et l'attachement émotionnel à l'entreprise et l'engagement calculée basée sur un choix raisonné (absence d'alternatives, coût de départ trop élevé). Notre recherche met l'accent sur l'engagement affectif. Il traduit le réel attachement de l'apprenti pour l'entreprise et peut être considéré comme le véritable corollaire de son intention de rester (Suliman *et al.,* 2000) ou de recommander l'entreprise. Plusieurs recherches soulignent le lien positif entre la

satisfaction au travail et l'engagement organisationnel (Meyer *et al.*, 2002, Mathieu *et al.*, 1990). L'engagement augmente lorsque l'organisation répond aux attentes du salarié en termes d'accomplissement et de développement (Morris *et al.*, 1981). Sur ce point, les attentes des apprentis du supérieur sont par définition élevées. A contrario, le niveau de formation serait lié négativement à l'engagement : les salariés les plus formés ont des attentes que les organisations ne peuvent convenablement satisfaire (Mowday *et al.*, 1982). Chez les apprentis du supérieur, le lien entre satisfaction au travail et engagement est donc à questionner. Si l'entreprise répond aux attentes de formation de l'apprenti, elle est alors perçue comme un lieu propice à l'acquisition de nouvelles compétences et de savoirs. Cette acquisition repose en partie sur un processus d'échanges informels qui témoigne d'une réelle insertion de l'apprenti au sein de l'entreprise.

Hypothèse 2 : Chez l'apprenti du supérieur, les facettes de la satisfaction au travail sont liées positivement à son engagement organisationnel.

Pour tester nos hypothèses nous administrons dans un premier temps un questionnaire à 161 apprentis du supérieur (master 1 sciences de gestion). Dans un second temps, nous réalisons des entretiens semi-directifs pour compléter et enrichir les résultats obtenus. Les entretiens sont réalisés auprès de 65 apprentis (master 2) (voir encadré 1).

Encadré 1 : Méthodologie de la recherche

Mesure des variables

- La *satisfaction au travail* est mesurée avec la version courte du Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) développé par Weiss *et al.* (1967), traduite et adaptée par Roussel (1996). Plusieurs recherches montrent que cette échelle mesure avant tout la dimension cognitive de la satisfaction (Mignonac 2004, Kaplan *et al*.2009).

- *La satisfaction pour l'apprentissage* est mesurée à partir de l'échelle de Diener *et al*. (1985) qui est l'outil de référence pour mesurer la satisfaction de vie globale. Pour mesurer cette variable nous avons mobilisé les items de Blais *et al*. (1989) en précisant qu'ils cernaient la vie d'apprenti «ex. : je suis satisfait de ma vie d'apprenti ; en général ma vie d'apprenti correspond de près à mes idéaux». Les tests de sphéricité de Bartlett (P<.000) et de mesure d'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= .833) soulignent l'adéquation de la solution factorielle des données. Les tests statistiques exploratoires (ACP, alpha=.88, var.=69%) et confirmatoires (équations structurelles) valident l'unidimensionnalité et la fiabilité du construit. La moyenne du facteur est de 3,92 avec un écart type de 1,07.

- *L'engagement affectif organisationnel* est mesuré par 6 items communs aux échelles de Stinglhamber *et al.* (2002) et Meyer *et al.* (1993). (ex. : Je ressens un fort sentiment d'appartenance à cette entreprise). Ces items forment une seule dimension (alpha = 0,94, var.=79%). La moyenne du facteur est de 3,75 avec un écart-type de 1,33.

- La *mesure globale de la satisfaction au travail* est réalisée avec l'échelle de Cramer (1996). (ex. : Dans mon travail en entreprise, j'aime ce que je fais). La dimension factorielle restitue 84% de la variance (alpha = .94). La moyenne du facteur est de 4,16 avec un écart type de 1,20.

Recueil des données

- *Deux échantillons sont mobilisés* : 161 apprentis inscrits en Master 1 sciences de gestion (féminin à 66%) et 65 apprentis inscrits en Master 2 sciences de gestion (féminin à 60%). Ils sont tous inscrits dans un CFAS. Pour les Masters 1 : L'âge moyen est de 22 ans avec un écart type de 1,25. La mission en entreprise est à dominante commerciale dans 13% des cas, marketing communication (25%), gestion de projet (12%), finance et contrôle de gestion (20%), comptabilité (20%), logistique (5%) et management des ressources humaine (5%). Pour les Masters 2 : La mission en entreprise est à dominante commerciale dans 8% des cas, marketing communication (30%), gestion de projet (10%), finance et contrôle de gestion (31%), comptabilité (10%), logistique (3%) et management des ressources humaine (8%)

- *La phase quantitative* : Les 161 apprentis sont interrogés au terme de la première année (Master 1). A ce moment de l'apprentissage, l'apprenti a passé l'euphorie de la phase de découverte de l'entreprise et n'a pas encore déterminé précisément son avenir après l'apprentissage. Il est donc plus à même de répondre au questionnaire. Des professeurs d'universités et d'écoles de commerce ont relayé la recherche auprès de leurs élèves. Le questionnaire a été auto administré via internet. Cette procédure a permis d'obtenir les réponses de toutes les personnes visées et d'éviter ainsi le biais lié à une surreprésentation des apprentis insatisfaits ou des élèves les plus impliqués dans leurs études. Les tests de comparaison de moyennes ne révèlent pas de différences entre le genre, l'âge, le thème de la mission et les variables de notre recherche.

- *La phase qualitative* mobilise l'échantillon des 65 apprentis inscrits en deuxième année d'apprentissage du supérieur. Sur la base des résultats obtenus après l'analyse quantitative, les apprentis sont invités à discuter de leurs attentes vis-à-vis du travail en entreprise. A ce niveau, les dimensions de la satisfaction au travail obtenues lors de la phase quantitative sont commentées par les apprentis. Leurs analyses sont dactylographiées et font l'objet d'une analyse de contenu pour faire émerger les invariants de chaque dimension.

II – Les dimensions de la satisfaction au travail des apprentis du supérieur.

Pour tester l'hypothèse d'un construit multi-facettes de la satisfaction au travail une analyse en composantes principales est réalisée sur les 20 items de l'échelle de Roussel (1996) (encadré 2). Elle fait ressortir 4 dimensions qui restituent 64% de l'information[3] . La satisfaction au travail dans le cadre de l'apprentissage du supérieur en management dépend de la perception de l'autonomie, de l'envergure de la mission et de l'encadrement.

[3] La cohérence interne est mesurée par les alphas de Cronbach : dimension 1 = 0.86, dimension 2 = 0.71, dimension 3 = 0.72, dimension 4 =0.46 (rejetée car < à la norme 0.7 (Nunnally, 1978).

Nos résultats valident la première hypothèse en révélant trois facettes[4] de la satisfaction au travail dans le cadre de l'apprentissage du supérieur : la satisfaction basée sur l'envergure de la mission, sur l'encadrement et sur l'autonomie.

1- L'envergure de la mission

La première dimension regroupe 7 items relatifs à la mission et à l'environnement de travail. Les résultats montrent que l'apprenti décrit sa satisfaction au travail en tenant compte de sa position en tant qu'acteur social et productif se sentant utile pour les autres et l'organisation (Q20, Q9 et Q4). Ce sentiment est renforcé par le feedback de l'environnement (Q19) comme l'indique Cohen Scali (2000). Les possibilités de faire des choses différentes (Q3) revêtent également une importance pour le sujet apprenti qui voit le caractère formateur de l'expérience parce qu'elle laisse la possibilité de l'expérience étendue au-delà de la seule mission confiée et convenue au démarrage du contrat d'apprentissage. Les conditions de travail (Q2) et le climat d'entente entre les collègues (Q18) font théoriquement référence à la satisfaction extrinsèque (Roussel 1996, p.195). Nos résultats montrent que les apprentis associent ces deux items aux critères de satisfaction intrinsèque (Q3, 4, 20). L'environnement extrinsèque favorable (Q2 et Q18) développé par l'entreprise semble ici être le terreau pour une expérience de travail variée (Q3) formatrice et pour que le sujet se sente acteur de sa vie professionnelle comme de son projet. Ce type d'environnement satisfaisant aux yeux de l'apprenti du supérieur lui donne donc l'occasion de trouver *sa forme* (Develay, 2007, p.20) et de devenir soi. Cette « liberté » offerte sert sa stratégie individuelle d'obtenir un diplôme, de développer ses compétences et de s'ouvrir

[4] Les trois dimensions de la satisfaction sont positivement corrélées entre elles. Elles convergent vers une variable latente de second ordre. GFI=0,93 ; RMSEA= 0,04 ; AGFI=0,90, toutes les relations sont significatives P<0,001.

vers un futur professionnel (Astier, 2007). Les entretiens menés sur ce thème permettent de contextualiser le résultat obtenu à partir du MSQ (encadré 3). Tout d'abord, les apprentis parlent de valeur ajoutée, d'utilité et de légitimité de leur mission pour l'entreprise. Dans le modèle d'Hackman et Oldham (1976), la signification de la tâche influence la satisfaction au travail. La signification de la mission fait référence à la perception que se fait le salarié de sa contribution à la mission de l'organisation. Cette caractéristique qui donne un sens au travail réalisé est présente dans le discours des apprentis. Les attentes en termes d'intégration s'expriment ici dans l'importance des missions confiées. Deuxièmement, pour étayer cette dimension les apprentis se comparent aux autres salariés de l'entreprise. Sur ce point leur attente est très forte. Ils souhaitent être traités comme des membres à part entière du service, qu'on les différencie clairement d'un stagiaire. La théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954) et la théorie de l'équité (Adams, 1965) sont connexes à la théorie de la divergence. Ces trois théories conceptualisent la satisfaction au travail par la notion de divergence entre l'expérience vécue et un standard de comparaison (Rice *et al.,* 1989). Ici l'apprenti se compare aux autres populations de l'entreprise. Dans l'esprit des apprentis, le standard normal est le salarié de droit commun, membre à part entière du projet de l'entreprise. Le standard et l'appréciation de l'expérience vécue sont propres à chaque individu. Ainsi, certains apprentis énoncent le stagiaire comme norme inférieure de comparaison. La norme de comparaison choisie peut influencer la satisfaction au travail exprimée (Thorsteinson, 2003). Les salariés avec un contrat non standard (ex. CDD, temps partiels) ont souvent un statut social dans l'entreprise plus bas que les salariés avec un contrat de droit commun. A cause de leur présence à durée limitée dans l'entreprise, ces salariés se voient confier des missions peu complexes (Broschak et Davis-Blake, 2006).

2- Le rôle de l'encadrement

La deuxième dimension regroupe 3 items relatifs à la satisfaction extrinsèque basée sur l'encadrement. Ce facteur regroupe les items relatifs à l'organisation du travail et à la prise de décision du supérieur qui est le maître d'apprentissage (Q5, 6, 12). Les compétences managériales étant difficilement verbalisables, souvent cachées dans l'agir, l'apprenti du supérieur apprend également son futur métier de manager en observant son supérieur. Nos résultats montrent que ce critère est une facette clairement identifiée de la satisfaction au travail de l'apprenti. Sur ce thème les entretiens menés font émerger une série de propositions relatives aux comportements et qualités attendus du supérieur. Les apprentis attendent de leur maître d'apprentissage de la disponibilité, de la reconnaissance, une compréhension mutuelle, des encouragements, des marques de confiance. Les verbatim mettent l'accent sur les méthodes d'évaluation et la qualité du feedback prodigué (encadré 3). La théorie du leader-member-exchange (LMX) met l'accent sur la qualité de la relation entre le superviseur et son subordonné (Graen *et al*., 1982). Cette qualité qui repose sur un respect, une confiance et une obligation réciproque a un effet sur l'attitude et le comportement du salarié. Le lien entre la qualité de l'échange avec le supérieur et la satisfaction au travail est clairement établi (Gerstner et Day, 1997). Les apprentis attendent une certaine pédagogie de la part du supérieur, qu'il intègre les spécificités de leur apprentissage en faisant le lien avec leur formation universitaire. Ces discours sont à rapprocher de plusieurs concepts théoriques en lien direct avec la satisfaction au travail. Le soutien organisationnel perçu fait référence au sentiment d'être accompagné et considéré par son organisation. (Eisenberger *et al*., 1986). Ce soutien est un facteur explicatif de la satisfaction au travail (Rhoades et Eisenberger, 2002). La Méta-Analyse de Riggle *et al.* (2009) souligne une corrélation de .61 entre ces deux concepts. Les entretiens montrent que le soutien organisationnel est incarné par le maître d'apprentissage. Cette personnalisation de l'organisation peut s'expliquer par le fait que le

maître d'apprentissage a une responsabilité légale et morale sur les actions de l'apprenti. Le contrat de travail liant l'entreprise à l'étudiant souligne nommément le maître d'apprentissage comme garant des conditions de l'apprentissage. Sous cet angle, l'apprenti exprime le respect de certaines attentes contractuelles de la part de son maître d'apprentissage. La personnalisation du soutien organisationnel renvoie également au concept de soutien social. Le soutien social est une relation interpersonnelle, un échange entre deux personnes où l'un s'enquiert du bien être de l'autre (Shumaker et Brownell, 1984). Ce concept est lié directement ou indirectement (par son lien avec l'ambiguïté de rôle et le conflit de rôle) à la satisfaction au travail (Carlson et Perrewé, 1999). Les modèles en management le présente comme l'un des principaux antécédents du soutien organisationnel (Rhoades et Eisenberger, 2002). Les apprentis attendent de leur maître d'apprentissage de la compréhension et des encouragements. Sur ce point les témoignages montrent une attente qui va au-delà du travail en entreprise. L'apprenti juge son maître d'apprentissage au regard de sa pédagogie et du lien qu'il fait avec la scolarité. Certains auteurs Anglo-Saxons emploient le terme de « coping assistance », en français « chaperonner » pour définir le soutien social. Chaperonner consiste pour une personne sérieuse ou âgée à accompagner une personne dans le monde (définition Larousse). Sous cet angle, le soutien social prend tout son sens dans le cadre de l'apprentissage. Les résultats de Carlson et Perrewé (1999) valident un effet négatif du soutien social sur l'ambiguïté de rôle et le conflit inter-rôle et par ricochet un effet positif sur la

3 – L'Autonomie

La troisième dimension regroupe 3 items relatifs à l'autonomie dans le travail. Ces trois items (Q14, 16, 17) évoquent la *possibilité* du sujet et donc le champ d'autonomie réelle, au-delà des seules conditions organisationnelles, qui lui est offert dans le cadre de son apprentissage. Les entretiens menés sur la base de cette dimension font ressortir trois invariants que sont la

prise d'initiative, le degré de contrôle sur les missions réalisées et le fait de pouvoir organiser son travail comme le souhaite l'apprenti (encadré 3). Hackman et Oldham (1980, p.162) définissent cette caractéristique du travail comme « le degré de liberté et le niveau d'indépendance octroyés au salarié pour organiser son travail et déterminer les procédures à mobiliser ». D'un point de vue conceptuel, l'autonomie a un effet positif sur la satisfaction au travail. Dans le modèle de Hackman et Oldham (1976), l'autonomie est une des principales propriétés motivationnelles du travail. Elle permet au salarié de se sentir responsable ce qui contribue à sa satisfaction. Le salarié apprenti et ses spécificités questionnent le contenu de l'autonomie souhaitée pouvant contribuer à sa satisfaction. L'autonomie est en effet un concept polysémique (Everaere, 1999). La notion de liberté, d'indépendance, et la possibilité de travailler seul ne se retrouvent pas dans le discours des apprentis. Ainsi, l'autonomie comme moyen de gérer des marges de liberté dans le travail, de compenser la rigidité de certaines règles, d'éviter le contrôle du supérieur (Thomas *et al*., 1997), ou de choisir les activités auxquelles on accorde de la valeur (autodétermination) ne constitue pas l'attente centrale des apprentis dans ce domaine. Les notions d'autocontrôle et de prise d'initiative, présentes dans le discours des apprentis, font plutôt référence à une autonomie qui relève de l'attribution d'une autorité tournée vers soi-même et d'une auto-organisation relative (Everaere, 1999). Dans ces modèles d'autonomie, l'autorité se fond dans l'exercice du travail grâce à la mobilisation locale de savoirs : celui qui exécute est en même temps celui qui réfléchit à la meilleure solution et qui assume la responsabilité de ses résultats. L'auto-organisation renvoie aux compromis réalisés au quotidien entre certaines demandes contradictoires (ex. gestion des urgences) et la capacité à gérer les priorités. L'autonomie fait donc ici référence à la possibilité d'être responsabilisé par la gestion d'arbitrage au sein d'un champ de complexité que représente la mission confiée.

Encadré 2 : Analyse en composantes principales et Analyse confirmatoire

A- Analyse en composantes principales

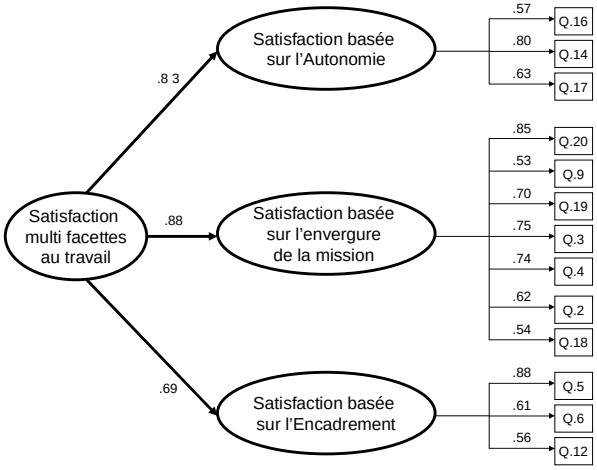
Pour tester l'hypothèse d'un construit multi-facettes de la satisfaction au travail une analyse en composante principale est réalisée sur les 20 items de l'échelle de Roussel (1996). Elle fait ressortir 4 dimensions qui restituent 64% de l'information. Le tableau 1 présente les contributions factorielles des items retenus.

Tableau 1 – Contribution factorielle des items du MSQ pour les apprentis du supérieur (*n*=161)

		1	2	3	4	Qualité
Q20	Le sentiment d'accomplissement que je retire de mon travail.	0,745				0,747
Q9	Les possibilités d'aider les collègues dans l'entreprise.	0,736				0,554
Q19	Les compliments que je reçois pour la réalisation d'un bon travail.	0,650				0,552
Q3	Les possibilités de faire des choses différentes de temps en temps.	0,711				0,637
Q4	Mon importance aux yeux des autres.	0,629				0,624
Q2	Les conditions de travail.	0,566				0,578
Q18	La manière dont mes collègues s'entendent entre eux.	0,568				0,580
Q5	La manière dont mon supérieur dirige ses employés.		0,797			0,732
Q12	La manière dont les règles et les procédures internes de l'entreprise sont mises en application.		0,719			0,601
Q6	La compétence de mon supérieur dans la prise de décision.		0,659			0,503
Q17	Les possibilités d'essayer mes propres méthodes pour réaliser le travail.			0,726		0,644
Q14	Les possibilités de prendre des décisions de ma propre initiative.			0,640		0,653
Q16	Les possibilités de travailler seul(e).			0,746		0,640
Q13	Mon salaire par rapport à l'importance du travail que je fais.				-0,853	0,769
Q15	Les possibilités de rester occuper tout le temps au cours de la journée de travail.				0,687	0,660
Analyse en Composante Principale, Rotation Varimax, Coordonnées <0,4 masquées. Les alphas de Cronbach sont de 0.86 pour la première dimension, 0,71 pour la deuxième dimension, 0,72 pour la troisième dimension et 0,46 pour la quatrième. La cohérence interne de la quatrième dimension est insuffisante car inférieure à la norme de 0,7 (Nunnally 1978). Les trois premières dimensions sont donc retenues.						

B- Analyse confirmatoire

Figure 1 – Structure de la satisfaction des apprentis de l'enseignement supérieur : analyse confirmatoire (*n*=161)
(GFI= 0,93 ; RMSEA = 0,04 ; CFI = 0,97, AGFI =0,90)
Toutes les relations sont significatives *P*<0,001



Exemple de lecture : Les trois dimensions de la satisfaction sont positivement corrélées entre elles. Elles convergent vers une variable latente de second ordre. Ce résultat est conforme aux recherches antérieures ayant montré que les facettes de la satisfaction ne sont pas indépendantes mais qu'elles convergent vers une dimension de satisfaction globale (Muchinsky, 1990).

Encadré 3 : Extrait de verbatim	
Dimension 1 : envergure de la mission	« Mon travail est reconnu par plus de personnes et j'ai vraiment l'impression de réellement faire partie de l'entreprise. Je me sens utile. Mes collègues savent qu'ils peuvent compter sur moi. » A16 « J'ai pu progresser en passant du poste d'assistant débutant à celui de responsable de mission en charge de l'audit de certaines entités… cette évolution valorisante est une source d'apprentissage très intéressante … en apprenant à expliquer à des plus jeunes, à les manager en leur fixant des objectifs » A21 « J'ai le sentiment que mon travail est utile pour l'entreprise, ce qui est très valorisant et satisfaisant. » A57 « Après des débuts difficiles et un changement de responsable, maintenant j'ai des missions plus intéressantes, mon travail est reconnu par plus de personnes et j'ai vraiment l'impression de réellement faire partie de l'entreprise. Je me sens utile ».A16 « Il est important d'être en mesure d'identifier son utilité et sa contribution à la progression de l'entreprise » A49 « Dans mon nouveau travail, j'apprends beaucoup tant au contact de mes collègues que par les tâches qui me sont confiées » A 56 « La diversité du travail m'a permis de découvrir plusieurs métiers et de développer mes compétences. J'apprends en permanence. » A6 «J'ai pu effectuer des tâches complexes et spécifiques, j'ai pu au fur et à mesure monter en puissance sur le poste et prendre en charge des montages financiers complexes » A12 « Grâce à la technicité du domaine dans lequel j'étais immergé, j'ai pu apprendre de nouvelles choses tous les jours, or c'est bien pour cela que l'on signe un contrat en apprentissage ! » A18 « La mission sur laquelle je travaille actuellement en audit me satisfait particulièrement. En effet, j'ai progressé de grade. Au début, j'étais considérée comme une débutante, maintenant je suis considérée comme une assistante expérimentée » A23 « J'ai pu grâce à des missions variées m'ouvrir à d'autres fonctions que celle définie par mon apprentissage. » A36 « La disponibilité de mes collègues a été primordiale dans la familiarisation avec un secteur d'activité qui m'était presque inconnu… » A37 « Des avantages en nature conséquents et en adéquation avec mes intérêts personnels… une ambiance de travail détendue et sympathique mais efficace » A54 « Mon entreprise a répondu pleinement à mon attente en m'offrant exactement les mêmes avantages et droits que les autres salariés…mon entreprise me donne de nombreuses responsabilités qui me confèrent une véritable valeur ajoutée. » A52 « Les locaux sont magnifiques et très « high-tech »… j'ai un énorme bureau, un téléphone, un ordinateur portable et une armoire…tout est prévu pour faciliter et améliorer la vie des employés. En plus je ne travaille pas loin de chez moi » A6
Dimension 2 : Rôle de l'encadrement	« Bien que mon actuelle tutrice soit peu disponible, elle fait preuve de pédagogie sur les nouveaux projets confiés, de transparence sur l'ensemble des sujets et de grande confiance à mon égard ; Au-delà des relations professionnelles, elle a su instaurer un climat de confiance de telle sorte que la transparence s'établit dans les deux sens »A15 «… Avoir des marques de confiance du responsable opérationnel … être considéré comme un membre à part entière, et non plus en formation par les collègues »A12 « Au début j'ai eu un très mauvais relationnel avec mon manager. L'objectif de l'apprentissage ne semblait pas être intégré par celui-ci ; lors de mon changement de service, j'ai découvert une toute autre ambiance et un tout autre type de management »A22 « …J'ai vu mes supérieurs prêter attention à ce qui m'intéressait réellement de faire… conscients que je suis également à ce poste pour apprendre, ils veillent à m'expliquer ce que je ne comprends pas et à me faire progresser» A19 « Dans le cadre de mon apprentissage, j'ai pu bénéficier d'un très bon encadrement, conseil et aide, pour réaliser certaines missions ce qui m'a permis d'apprendre à surmonter certaines difficultés » A36 « Un maître d'apprentissage présent au jour le jour… un bon encadrement et accompagnement jusqu'à l'autonomie » A39 « Amon arrivée dans l'entreprise, ambiance très sympathique et climat favorable à l'apprentissage. Mon maître d'apprentissage me laissait gérer beaucoup de choses et me donnait des responsabilités … » A42 « C'est d'abord mon maître d'apprentissage et mon équipe qui m'on fait me sentir bien et ont répondu à mes attentes » A 44 « La confiance que me porte mon directeur en me donnant l'opportunité de participer aux réunions de la direction alors que normalement, seuls les responsables y son conviés, traduit une vraie reconnaissance contribuant à accentuer mon implication et ma satisfaction au travail » A49
Dimension 3 : L'autonomie	« La possibilité de mener des projets de manière indépendante tout en m'aidant des conseils et de l'aide de mes collègues de travail. »A5 « Ma collègue m'expliquait très clairement ce que je devais faire et ensuite je commençais par ce que je voulais. »A6 « Je savais exactement ce que je devais faire et je pouvais m'organiser comme je voulais, j'étais donc autonome. » A10 « Le fait d'être autonome au fur et à mesure sur différentes tâches a contribué à ma satisfaction au travail» A12 « L'autonomie… m'a permis de faire constater à ma hiérarchie ma maturité, ma capacité à m'organiser et à gérer le quotidien, mon adaptabilité. Cette autonomie était à mes yeux, une vraie opportunité pour faire mes preuves ». A18 « J'ai eu l'occasion d'être satisfaite grâce à l'autonomie accordée très tôt. Il s'agit d'un sentiment de confiance. J'ai des responsabilités et je me sens plus libre d'agir »A19 « Avant même de commencer à travailler sur ce dossier, j'en étais satisfaite car il était un signe de confiance. Ma hiérarchie me faisait suffisamment confiance, après 4 mois d'apprentissage, pour me confier un dossier important, en terme de montant d'engagement, qui sera validé par la responsable régionale… l'entreprise ne disposait pas de modèle à l'étude de ce dossier, j'ai donc du réfléchir à la façon de le présenter pour être le plus clair possible et perdre le moins de temps possible ; ce petit challenge a été source de satisfaction » A1 « L'autonomie au travail m'apporte de la satisfaction ainsi que le degré de contrôle que j'ai sur certaines tâches avec une opportunité d'encadrement …. Je travaille plus souvent en autonomie et j'encadre parfois une stagiaire et un assistant débutant» A23 « Dans ce type de mission, je dois représenter la société, une fois encore cela traduit la confiance et la responsabilité que l'entreprise confie à l'apprenti… c'est l'occasion de prendre des initiatives et d'agir de manière autonome » A29 « Ma mission principale de veille concurrentielle m'a demandé d'acquérir une certaine autonomie et donc des méthodes de travail personnelles (organisation, gestion du temps et des priorités…). Ce travail m'a surtout appris à me fixer moi-même certains objectifs (car aucune contrainte de temps ni de résultat ne m'avait été fixée) ». A36

III- Conséquences de la satisfaction au travail des apprentis du supérieur.

A présent, trois régressions multiples sont calculées pour tester la validité prédictive des dimensions de la satisfaction au travail. Elles mobilisent respectivement la notion de satisfaction globale au travail, la satisfaction pour l'apprentissage et l'engagement organisationnel (tableau 2).[5] Ce protocole s'inscrit dans l'approche « hédonique » qui consiste à mesurer l'impact des différents aspects de la satisfaction au travail sur les salariés afin d'estimer ce qui compte réellement dans un emploi (Clark, 2001).

Tableau 2 : Analyse des régressions multiples

		Modèle 1 **Satisfaction au travail**	*Modèle 2* **Satisfaction apprentissage**	*Modèle 3* **Implication affective**
Variables indépendantes	*VIF*	*Coef.*	*Coef.*	*Coef.*
Autonomie	1,61	,13*	,01*ns*	,00*ns*
Mission	1,91	,70***	,64***	,65***
Encadrement	1,49	,05*ns*	,13*	,22***
F		109,19***	60,36***	95,00***
Durbin		1,93	1,76	1,82
R² ajusté		67%	52,7%	63,8%

Les coefficients sont standardisés. *** p<0,001 ; ** p<0,01 ; *p<0,05

Note de lecture pour le modèle 1: le niveau des variables explicatives ajuste 67 % de la variance de la satisfaction au travail. L'encadrement n'a pas d'effet sur la satisfaction au travail (*B*=0,05, *n*on significatif). L'autonomie (*B*=0,13) et l'envergure de la mission (*B*=0,70) ont un effet positif sur la satisfaction au travail.

Le modèle 1 montre que la satisfaction globale au travail est expliquée par la satisfaction basée sur la mission et la satisfaction basée sur l'autonomie. Dans cette équation, la satisfaction basée sur l'encadrement n'a pas d'influence. Ce modèle calcule l'importance des trois facettes de la satisfaction aux yeux des apprentis du supérieur de niveau I. Il apparaît

[5] Les trois modèles sont significatifs (*P* de *Fisher* >.001) et restituent une proportion importante de variance (R^2>50%).

donc que la satisfaction basée sur l'envergure de la mission et, dans une moindre mesure, la satisfaction basée sur l'autonomie soient des déterminants de la satisfaction au travail plus importants que la satisfaction basée sur l'encadrement. Dans le modèle 2, la satisfaction pour l'apprentissage est expliquée par la satisfaction pour la mission et la satisfaction envers l'encadrement. La satisfaction liée à l'autonomie n'a pas d'effet sur cette variable (hypothèse 2 validée). Le modèle 3 mobilise l'engagement organisationnel comme variable dépendante des trois facettes de la satisfaction. La satisfaction basée sur l'autonomie n'a pas d'effet sur l'attachement de l'apprenti pour l'entreprise. Par contre, la satisfaction basée sur l'encadrement et la satisfaction basée sur la mission ont un effet positif sur l'engagement, (hypothèse 3 validée).

CONCLUSION

Alors que l'apprentissage dans l'enseignement supérieur connaît un essor important en France, peu de recherches sont menées sur cette catégorie de salariés. Comme les régions[6], les entreprises sont inégales dans la manière de gérer le développement de l'apprentissage dans le supérieur. Lorsqu'une entreprise accueille un apprenti du supérieur, elle intègre dans ses effectifs un nouveau salarié au statut très spécifique. La qualité de l'expérience vécue par l'étudiant doit être une préoccupation des CFAS et des entreprises. La satisfaction au travail exprimée par l'apprenti est une évaluation de la qualité de cette expérience.

Cet article visait deux objectifs : d'une part déterminer les dimensions de la satisfaction au travail pour les apprentis du supérieur et d'autre part tester la validité prédictive de ces dimensions en mesurant leur impact sur la satisfaction au travail, sur la satisfaction pour

6 L'apprentissage est l'une des prérogatives des conseils régionaux.

l’apprentissage et l’engagement affectif.. Pour le premier objectif, l’étude a mis en évidence deux résultats. L’utilisation du questionnaire de Weiss *et al* (MSQ), nous a permis de mettre à jour une structure tridimensionnelle de la satisfaction au travail chez les apprentis du supérieur. Elle comprend la satisfaction basée sur l’autonomie, sur l’envergure de la mission et sur le rôle de l’encadrant. Deuxièmement, plusieurs items n’ont pas été retenus dans la structure factorielle. Cela peut s’expliquer par la spécificité de cette catégorie de salariés. La création d’une échelle de mesure spécifique à l’apprentissage dans le supérieur permettrait d’affiner les déterminants de leur satisfaction.

En ce qui concerne le deuxième objectif, les dimensions de la satisfaction au travail de l’apprenti expliquent sa satisfaction globale à l’égard du travail, envers l’apprentissage et son engagement affective.

L’envergure de la mission est composée d’items de satisfaction extrinsèque et intrinsèque. Plus l’apprenti est satisfait de l’envergure de sa mission et plus il est satisfait de son travail en général, de son apprentissage, et plus grande est son engagement affectif envers l’entreprise. L’apprenti du supérieur recherche un environnement stimulant où les interactions avec les autres membres de l’entreprise sont fortes. La mission confiée doit être un vecteur de son intégration parmi les effectifs de l’entreprise en proposant une variété de compétence et en contribuant réellement à la bonne marche de l’entreprise. Le professeur référent et le maître d’apprentissage veilleront à ce que la mission réponde à ces caractéristiques. Nos entretiens montrent que dans l’idéal, l’apprenti souhaite intégrer une équipe élargie en nombre et en compétences, avec une compréhension précise des tenants et aboutissants de sa mission pour la bonne marche de l’entreprise et participer à des réunions de prise de décision.

La satisfaction liée à l’encadrement est une composante de la satisfaction extrinsèque. Aux yeux des apprentis du supérieur, cette dimension est importante car elle explique sa satisfaction de l’apprentissage. L’encadrement est principalement incarné par le maître

d’apprentissage. Sur ce point, les entretiens soulignent des attentes spécifiques exprimées à son égard. Il doit intégrer la logique de formation en étant pédagogue, en faisant le lien avec les études de l’apprenti, en étant à son écoute et en faisant preuve de considération. La satisfaction liée à l’encadrement influence également l’engagement organisationnelle de l’apprenti et par ricochet son intention de rester dans l’entreprise (l’engagement étant un antécédent de l’intention de rester). Le comportement et les qualités du maître d’apprentissage contribuent ainsi à fidéliser l’apprenti et constituent un levier à son recrutement après la période de formation. L’entreprise qui vise des recrutements via l’apprentissage doit tenir compte de ce résultat. Tous les managers n’ont pas le profil pour être un bon maître d’apprentis du supérieur.

La structure factorielle des réponses au questionnaire fait ressortir une dimension liée à l’autonomie dans le travail. Cette facette n’a pas d’effet sur la satisfaction de l’apprentissage et sur l’engagement affectif mais explique la satisfaction globale au travail. Ce dernier résultat souligne l’importance de cette caractéristique intrinsèque de la mission pour l’apprenti de niveau master. Sur ce point, nos entretiens soulignent que l’autonomie attendue n’est pas une volonté de choisir ses activités mais une autonomie essentiellement basée sur la prise d’initiatives et la gestion des priorités. La question de l’autonomie octroyée doit donc être abordée dès le début de la formation entre l’étudiant, le maître d’apprentissage et le professeur référent afin de clarifier leurs attentes et la responsabilisation progressive de l’apprenti. Une mission qui consisterait à respecter un ensemble de consignes basiques dans un cadre strictement défini risque de ne pas correspondre à ce type d’apprenti.

Nous l’avons souligné en début d’article, la recherche sur les apprentis du supérieur est embryonnaire. Notre travail est exploratoire. Il présente certaines limites et autant de perspectives de recherche. La portée des résultats doit tenir compte de la spécificité de la population étudiée. Notre échantillon est composé d’étudiants de niveau master (niveau I).

Les apprentis du supérieur se composent également d'étudiant de niveau II (licence). De futures recherches devront s'intéresser à ce segment intermédiaire de formation. Avec la mission en entreprise, la formation universitaire est la deuxième composante du temps de vie professionnelle de l'apprenti. Pour une meilleure compréhension des attentes des apprentis, il conviendra de mobiliser la sphère universitaire en interaction avec la sphère entreprise. L'échelle de mesure utilisée (Minnesota Satisfaction Questionnaire) est l'un des outils de référence pour évaluer la satisfaction au travail. Cet instrument cerne les invariants de la satisfaction mais ne permet pas d'évaluer les dimensions spécifiques de chaque catégorie de salariés. De futurs travaux devront investir ces dimensions propres aux apprentis du supérieur et aider ainsi les entreprises et les CFAS dans l'accompagnement des étudiants apprentis. Sur ce point l'enjeu est de taille car comme le précise un rapport du ministère de l'éducation (2008[7]) : « *La carte des profils de l'apprentissage se redessine. Le marché de l'emploi recrute des jeunes de plus en plus qualifiés. Ainsi, les formations du supérieur ont et auront une place de plus en plus prépondérante* ».

BIBLIOGRAPHIE :

Auteurs (2010), Les apprentis de l'enseignement supérieur : de la satisfaction à l'engagement ?, *Revue Management & Avenir*, n°33.

Adams J.S (1965), « Inequity in social exchange. », In L.Berkowitz (ed.), Advances in experimental social psychology (vol.2, pp.267-299). New York: Academic Press.

Alves S. et Froger A., (2008), « L'entreprise partenaire », in Former les managers : quand l'alternance s'invite dans le débats, sous la direction de Hahn, Alexandre Bailly F., Geay A., Vignon C., Ed. Vuibert, p.47-62

Arrighi J-J. et Brochier D. (2005), « 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut », *Bref-Cereq*, n°217.

Astier P. (2007), « Alternance construite, prescrite, vécue », *Education Permanente*, n°172, p.61-72

Blais M.R, Vallerand R.J, Pelletier L.G, Brière N.M, (1989), « L'échelle de satisfaction de vie ; validation canadienne-française du "satisfaction with life scale », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21, 210-223.

[7] Note d'information, octobre, NI 05.

Bluedorn, A. C. (1982). "The Theories of Turnover: Causes, Effects and Meaning."*Research in the Sociology of Organizations*, 1, 75-128

Broadbridge A. et Swanson V. (2006), « Managing Two Roles: A theoretical study of student's employment whist at university », *Community, Work and Family*, vol.9, n°2, may, pp.159-179.

Carlson D.S et Perrewé P.L (1999), « The role of social Support in the Stressor-Strain relationship: An Examination of Work-Family Conflict », *Journal of Management*, vol.25, n°4, 513-540.

Charreaux G., Desbrières P., « Gouvernance des entreprises : valeur partenariale contre valeur Actionnariale », *Finance Contrôle Stratégie*, vol. 1, n°2, p. 57-88, juin 1998.

Clark A. E (2001), « What really matters in a job ? Hedonic measurement using quit data », *Labour Economics*, vol.8, n°223-242.

Cohen-Scali V. (2000), Alternance et identité professionnelle, Ed. PUF

Cramer D. (1996), « Job satisfaction and organizational continuance commitment : a two-wave panel study », *Journal of Organizational Behavior*, vol.17, 389-400.

Davoine L. (2006), «Les déterminants de la satisfaction au travail en Europe : l'importance du contexte», *Centre d'études de l'emploi*, n°76, Décembre.

Develay M. (2007), « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », *Education Permanente*, n° 172, septembre, p.15-25

Dickson K.E et Lorenz A. (2009), « Psychological Empowerment and Job Satisfaction of temporary and part-Time non standard Workers : A Preliminary Investigation », *Journal of behavioral and Applied Management*, jan. p.166-191.

Diener E. (1984), « Subjective Well-Being », Psychological Bulletin, 95, p.542-575.

Diener E, Emmons R.A, Larsen R.J, Griffin S, (1985), « The satisfaction with life scale», *Journal of Personality Assessement*, 49, 71-76.

Dubrion B. (2006), « Qu'est ce qu'un « Bon apprenti » du supérieur ? », *Formation Emploi*, n°96, p.93-105.

Everaere C. (1999), Autonomie et collectifs de travail, Edition de l'ANACT.

Festinger L. (1954), « A theory of social comparaison processes », *Human Relations*, 7, 117-140.

Hackman J.R, Oldham G.R. (1976), «Motivation through the design of work: Test of a theory», Organizational Behavior and Human Performance, 16, p.250-279.

Hom, P., & Kinicki, A. (2001). Towards a greater understanding of how dissatisfaction drives employee turnover. *Academy of Management Journal*, 44, 975-987

Hulin C.L, Judge T.A, (2003), «Job attitudes», in Borman W.C, Ilgen D.R, klimoski R.J, *Handbook of Psychology*, vol. 12, pp. 255-276, Hoboken, Wiley Eds.

Ironson G.H., Smith P.C., Brannick M.T., Gibson W.M et Paul K.B. (1989), «Construction of a Job in General Scale: A comparison of Global, Composite, and Specific Measures», *Journal of Applied Psychology*, vol.74, n°2, 193-200.

Isserstedt W., Middendorff E., Fabian G et Wolter A. (2007), «The economic and social situation of students in the Federal Republic of Germany 2006», German Federal Ministry of Education and Research.

Janssen O. et Van Yperen N.W (2004), «Employees'Goal Orientations, the Quality of leader-member Exchange, and the Outcomes of Job Performance and Job Satisfaction», *Academy of Management Journal*, vol.47, n°3, p.368-384.

Johnson G.J et Johnson W.R (2000), « Perceived Overqualification and Dimensions of Job Satisfaction : A longitudinal Analysis », *The journal of Psychology*, 134 (5), 537-555.

Kaplan S.A, Warren C.R, Barsky A.P et Thoresen C.J (2009), « A note of the relationship between affect(ivity) and differing conceptualizations of job satisfaction: Some unexpected meta-analytic findings », *European Journal of Work and Organizational psychology*, 18 (1), 29-54.

Lenaghan J.A, Sengupta k., (2007), «Role conflict, role balance and affect : a model of well-being of the working student », *Journal of Behavorial and Applied Management*, sept.

Léné A. (2000), « Le fragile équilibre de la formation en alternance : un point de vue économique », *Formation et Emploi*, n°72, p.15-33.

Locke E.A (1976), « The nature and causes of job satisfaction», In M.D Dunnette (Ed.), Handbook of industrial and organizational psychology (pp.1297-1349). Chicago: Rand McNally.

Loher B.T et Noe Raymond A., Moeller N.L et Fitzgerald M.P. (1985), « A Meta-Analysis of the Relation of Job Characteristics to Job Satisfaction», *Journal of Applied Psychology*, vol.70, n°2, p.280-289.

Louart P., (1994), «La GRH à l'heure des segmentations et des particularismes», *Revue Française de Gestion*, Mars-Mai, pp. 79-94.

Martin J., Sinclair R. (2007), « A typology of the part-time workforce: differences on job attitudes and turnover », *Journal of occupational and organizational psychology*, 80, 301-319.

March J.G. & Simon H.A. [1958], Organizations, New York, John WILEY and Sons, traduction française de J.C. Rouchy et G. Prunier, Paris, Dunod, 1991.

Mathieu J., Zajac D. (1990), « A Review and Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences of Organizational Commitment », Psychological Bulletin, 108, (2), p.171-194.

Maynard D., Joseph T.A et Maynard A. M (2006), « Underemployment, Job attitudes, and turnover intentions », Journal of Organizational Behaviour, 27, 509-536.

Meyer J.P, Allen N.J et Smith C.A (1993), «Commitment to organizations and occupations : extension and test of a three-component conceptualization», Journal of Applied Psychology, vol.78, p. 538-551.

Meyer J.P, Stanley D.J, Herscovitch L.et Topolnytsky L. (2002), « Affective, continuance and normative commitment to organizations: A Meta-Analysis of the Antecedents, Correlates and Consequences », Journal of Vocational Behavior, 61, 20-52.

Mignonac K. (2004), « Que mesure-t-on réellement lorsque l'on invoque le concept de satisfaction au travail », Revue de Gestion des Ressources Humaines, 53, Juillet-Septembre, p.80-92.

Morris J.H et Sherman J.D (1981), « Generability of an organizational commitment model », Academy of Management Journal, 24, p.512-526.

Mottay D. (2003), « Contenu du travail et satisfaction des salariés : résultats d'une étude empirique en milieu hospitalier », Revue de Gestion des Ressources Humaines, 49, Juillet Septembre, p.42-53.

Mowday R.T, Porter L.W et Steers R.M. (1982), Employee-organization: the psychology of commitment, absenteeism and turnover, New-York, Academy Press.

Mowday R.T. (1998), « Reflections on the study and redevance of organizational commitment», Human Resource Management Review, vol.8, n°4, p.387-401

Prat C. (2006), «L'engagement organisationnelle et la satisfaction au travail sont-ils des concepts pertinents pour les experts-comptables stagiaires ? », Comptabilité Contrôle Audit, tome 12, vol.1, p.125-146.

Rambo W.W. (1982), Work and Organizational Behavior, New York : Holt, Rinehart and Winston.

Repères et Références Statistiques, Sur les enseignements, la formation et la recherche, édition septembre 2009. Sur www.education.gouv.fr

Revue Banque (2006), « Zoom sur l'alternance : les banques accueillent des apprentis dans la perspective d'une embauche ferme», avril, 32-34.

Rhoades L. et Eisenberger R. (2002), « Perceived Organizational Support: A review of the Literature », Journal of Applied Psychology, vol.87, n°4, 698-714.

Rice R. W, Bennett D. E et McFarlin D.B (1989), « Standards of Comparaison and Job Satisfaction », Journal of Applied Psychology, vol.74, n°4, p.591-598.

Rice R.W, McFarlin D.B, Hunt R.G et Near J.P (1985), «Job Importance as a Moderator of the Relationship Between Job Satisfaction and Life Satisfaction», Basic and Applied Social Psychology, 6(4), 297-316.

Riggle R.J, Edmondson D.R et Hansen J.D (2009), «A meta-analysis of the relationship between perceived organizational support and job outcomes: 20 years of research», Journal of Business Research, 62, 1027-1030.

Roussel P. (1996), Rémunération, motivation et satisfaction au travail, Paris, Economica.

Roussillon S., Bournois F.,(2000), " Management des cadres à haut potentiel, tendances actuelles ", Revue Personnel, janvier

Shumaker S.A, Brownell A. (1984), « Toward a theory of social support: Closing conceptual gaps », Journal of Social Issues, 40, 11-36.

Spector P.E. (1997), Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences. Thousand oaks, CA: Sage.

Stinglhamber F., Bentein K et Vandenberghe C. (2002), « Extension of the three-component model of commitment to five foci : Development of measures and substantive test», European Journal of Psychological Assessment, 18, 123-138.

Suliman A, Iles P. (2000), « Is continuance commitment beneficial to organizations ? Commitment-performance relationship: A new look », Journal of Managerial Psychology, 15, 407-426.

Tannock S., Flocks S. (2003), «I Know what it's like to struggle: the working lives of young students in an urban community college», Labor Studies Journal, vol.28, n°1, p.1-30.

Thomas K.W, Jansen E. et Tymon Jr W.G (1997), «Navigating in the realm of theory: An empowering view of construct development», Research in Organizational Change and Development, 10, 1-30.

Thorsteinson T.J (2003), « Job Attitudes of part-time vs Full-Time Workers: A meta-Analytic review », Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76, p.151-177.

Ting Y. (1997), « Determinants of Job Satisfaction of Federal Government Employees », Public Personnel Management, vol.26, n°3, p.313.

Van de Portal M. (2009), « L'accueil des apprentis en formation supérieure », Revue Française de gestion, n°190, 31-42.

Van Maanen, Schein, 1979, « Toward a theory of organizational socialization », Research in Organizational Behavior, 1, pp 209-264, cité par Perrot et Roussel, 2009, Revue de Gestion des Ressources Humaines, n° 73.

Weiss D.J, Dawis R.V, England G.W, Lofquist L.H, (1967), Manual for the Minesota Satisfaction Questionnaire, Milwaukee, Industrial Relation Center, University of Minnesota.

Weiss H.M (1990), « Learning theory and industrial and organizational psychology», Dans Dunnette M.D et Hough L.M, Handbook of industrial &organizational psychology, 2éd. Palo Alto, 1990, 170-221

Weiss H.M (2002), « Deconstructing Job Satisfaction Separating Evaluations, Beliefs and affective Experiences », Human Resources Management Review, 12, p.173-194.

Weiss H.M, Cropanzano R.(1996), « Affective events theory : a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work», dans B.M. Staw et LL. Cummings (dir), Research in Organizational Behavior, vol. 18, Greenwich, CT, JAI Press, p. 1-74.

Winkler I (2008), « Students as non-standard employees. Exploring Work Related issues in students'Perceptions on their term-time job », Management Revue, 19(3), p.179-199.