

UNE LECTURE PROCESSUELLE ET SYSTEMIQUE DE LA SOCIALISATION APPRENTIE. APPORTS POUR LA GRH

ADELINE GILSON

Chercheuse associée
Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail
LEST, UMR 7317 - CNRS, Université d'Aix-Marseille

Adeline.gilson@univ-amu.fr

Résumé :

Les disciplines connexes ayant pour objet le travail, la Gestion des Ressources Humaines et la sociologie, sont souvent perçues comme déconnectées, tant du point de vue des chercheurs que des praticiens. Pourtant, leur fertilisation croisée amène à repenser certaines notions comme la socialisation, étudiée sous l'angle organisationnel par les premiers et sous l'angle professionnel par les seconds. Une recherche immergée en entreprise a permis de repenser cette notion en déplaçant la focale adoptée sur l'analyse du travail, permettant un retour réflexif sur sa mise en œuvre, et en réintroduisant l'analyse de la réalité des organisations sur le temps long du social. Cet article se propose donc d'étudier la socialisation de jeunes apprentis conseillers financiers de La Poste, population supposée plus réceptive aux nouvelles orientations stratégiques de cette ancienne entreprise publique devenue société anonyme, en combinant trois dimensions : la part active de l'individu dans son apprentissage, le contexte d'action réflexif dans lequel il s'insère et l'analyse processuelle. L'approche adoptée repose sur une comparaison territoriale (Méditerranée/Île-de-France) et générationnelle. La combinaison de plusieurs techniques d'investigation (observation participante au sein de la DRH de La Banque Postale, enquête longitudinale par panel en trois vagues menée auprès d'apprentis conseillers financiers et monographie de bureaux de poste) permet de croiser les parcours biographiques et les éléments structurels d'analyse des politiques d'emploi et de formation de La Poste. L'étude invite à considérer quatre ingrédients de la socialisation qui mettent en évidence l'intérêt d'une approche longitudinale par les parcours de vie, croisée à une observation des pratiques concrètes de travail et des politiques en cours : « les représentations du travail », « les modèles professionnels », « les stratégies des nouveaux entrants » et « les conditions objectives de l'apprentissage ». En combinant ces ingrédients, il est possible de percevoir des conversions plus ou moins réussies au rôle prescrit par l'organisation, les transitions n'étant pas linéaires mais dépendantes des modèles professionnels portés par les apprentis et leurs agents socialisateurs que nous nous proposons d'appeler « autrui significatifs au travail ». L'article ouvre ainsi des pistes de réflexion pour mieux comprendre la socialisation apprentie dans sa dimension processuelle et systémique et remédier au décalage qui peut exister entre les attentes des nouvelles recrues et celles de l'organisation.

Mots-clés : *Socialisation organisationnelle, sociologie du travail et des organisations, identités professionnelles, génération, motivation.*

Introduction

Cette recherche, qui part d'une analyse des identifications professionnelles et des logiques de reconnaissance et d'implication au travail des conseillers financiers, population considérée comme stratégique par la direction de La Banque Postale au moment de sa création en 2006, met en évidence des positionnements professionnels qui se construisent en décalage par rapport à la norme de référence du conseiller idéal portée par l'entreprise. L'étude permet dès lors d'éclairer les leviers de motivation des populations au travail, les tensions potentielles entre générations de salariés et les logiques professionnelles multiples nécessitant, ou non, la mise en œuvre de politiques différenciées de gestion de leur travail. Elle s'appuie sur trois années d'observation participante au sein de la Direction des Ressources Humaines de La Banque Postale ayant vocation à alimenter les politiques de gestion des populations commerciales tout en considérant ces politiques, longtemps ignorées de la recherche en sociologie, comme des analyseurs des mutations du travail contemporain. Cette approche est combinée à une analyse du travail concret des conseillers et à une approche longitudinale de la socialisation apprenante, peu fréquente en sciences de gestion, qui met en évidence son caractère processuel. Ainsi, la problématique opérationnelle de la fidélisation des populations commerciales, actrices du changement, prioritaire pour les services centraux de la GRH de La Banque Postale, est nourrie par une conception interactionniste de la socialisation professionnelle des conseillers financiers en activité et des futures recrues de l'entreprise en apprentissage.

En partant d'une analyse processuelle et systémique de la socialisation dans sa dimension proactive, cette recherche vise à répondre aux deux questions suivantes : Quels « ingrédients » sont pertinents pour analyser le processus de socialisation, et plus particulièrement les interactions entre tactiques organisationnelles et tactiques individuelles ? Dans quelle mesure la combinaison de ces ingrédients permet-elle de comprendre les transitions et les ruptures au cours de ce processus ?

Le cadre de référence théorique de la recherche fait apparaître quatre ingrédients majeurs pour analyser la socialisation comme un processus d'apprentissage proactif, contextualisé et d'intériorisation progressive (1). L'étude de terrain longitudinale et compréhensive sera par la suite exposée (2). Nous réaliserons enfin une analyse typologique des ingrédients de l'approche processuelle de la socialisation qui mettent en évidence différents modèles et stratégies d'intégration et de construction identitaire des conseillers. Ils amènent à repenser les conversions plus ou moins difficiles au modèle valorisé par l'organisation, liées à des contradictions au sein même des politiques en cours. Ces difficiles conversions seront mises au jour par l'étude de cinq cas concrets de socialisation apprenante (3).

1. Les approches de la socialisation

1.1. La socialisation comme processus d'apprentissage proactif et contextualisé

La socialisation a traditionnellement été conçue comme l'apprentissage individuel des ficelles d'un rôle organisationnel, associé à un système de valeurs, de normes et de comportements. Ainsi, pour Schein [1968], elle est « *le processus d'apprentissage des « ficelles » d'un emploi, d'endoctrinement et de formation (...) par lequel un individu reçoit l'enseignement de ce qui est important dans une organisation et dans les sous-unités* » (p.2) tandis que Van Maanen et Schein [1979] la désignent comme l'acquisition de « *connaissances sociales et des savoir-faire nécessaires pour assumer un rôle particulier* » (p. 211). Cet apprentissage viserait, selon Feldman [1976], à transformer les individus en membres participants et efficaces. Des recherches ultérieures s'intéressent aux comportements de

socialisation des nouveaux embauchés. Elles montrent l'importance de la part proactive de l'individu dans l'organisation, notamment des stratégies actives de recherche d'information en interaction avec des agents socialisants [Morrison, 1993]. La socialisation est dès lors conçue comme un processus dynamique et interactif d'ajustement réciproque entre le nouvel entrant et le système social, « *entre les zones d'identité de l'individu et les zones de conformité de l'organisation* » [Dufour, Lacaze, 2007, p. 6]. Des travaux récents s'appuient sur une approche du rôle actif des recrues dans le processus d'intégration reposant sur une approche interactionniste de la socialisation organisationnelle [Bargues-Bourlier, 2009]. Les fondements théoriques de l'interactionnisme symbolique de la seconde école de Chicago nourrissent en effet ce concept. Ils permettent de penser la socialisation comme un processus dynamique reposant sur deux principes : le rôle actif de l'individu dans le processus de construction de sens (les stratégies proactives visant à donner sens à son environnement organisationnel) et la possibilité pour les membres de la communauté de nouer des interactions symboliques (les significations utiles à gestion de la vie collective en nouant des interactions avec les pairs, supérieurs, collègues expérimentés) [Delobbe, Vandenberghe, 2001]. Nous nous situons dans la lignée de cette approche qui croise les niveaux individuel et organisationnel de la socialisation et considérons les *stratégies mises en œuvre par les nouvelles recrues en situation d'apprentissage* comme un premier ingrédient clé de leur socialisation. Pour analyser ces stratégies, il convient de prendre en compte le contexte dans lequel s'enserrent les actions [Pettigrew, 1990]. Le rôle des *conditions d'apprentissage* plus ou moins favorables dans l'élaboration de stratégies actives de socialisation s'avère ainsi être un second ingrédient clé.

1.2. Une approche par les identités : la socialisation comme processus d'intériorisation progressive

Les recherches récentes soulignent le rôle de « *l'intériorisation* » [Perrot, Campoy, 2009] et supposent que « *le système de valeurs individuel est confronté aux valeurs organisationnelles, qui seront d'autant plus facilement intériorisées que la compatibilité est forte* » (p. 9) et que la socialisation entretient ainsi un lien théorique fort avec la notion d'identité (p. 30).

En ce sens, nous analysons la socialisation comme source de changement identitaire. Ce processus continu enchaîne, selon Hughes, précurseur de la sociologie interactionniste, plusieurs étapes, de « *l'initiation à la culture professionnelle* » à la « *conversion de l'individu* » et une « *nouvelle conception de soi et du monde* » [1958]. Claude Dubar [2010] rappelle que trois mécanismes de la socialisation professionnelle ont été mis en avant par cet auteur, modèle à la « *fécondité opératoire* » (p.136) qui a donné lieu aux six stades de la conversion doctrinale des infirmières anglaises de Fred Davis [1968].

Le premier mécanisme de la socialisation professionnelle selon Hughes est l'immersion dans la culture professionnelle, à l'inverse de la culture profane, décrit comme un « *passage à travers le miroir* ». Cette découverte de la « *réalité désenchantée* » engendre une crise et un « *renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches (tasks, skills), la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent, selon l'auteur, les autres éléments de base de l'identité professionnelle* » [Dubar, 2010, p. 135]. Ce mécanisme recoupe, à nos yeux, celui des deux premiers stades de la conversion doctrinale pour Davis, à savoir « *l'innocence initiale* » (règne des stéréotypes) et « *le choc relatif à la prise de conscience de l'incongruité des représentations face aux réalités du monde professionnel* ». Les *représentations du travail*, partiellement construites lors des expériences professionnelles précédentes, sont donc un troisième ingrédient essentiel de compréhension de la socialisation.

Le second mécanisme est « *l'installation dans la dualité* » entre les « *modèles sacrés* » et « *les diverses voies de la pratique quotidienne* ». Pour réduire cette dualité, l'individu opère des « *choix de rôles* » et se constitue « *un groupe de référence* ». Cette instance de légitimation permet d'identifier de manière anticipée des normes, valeurs et modèles de comportement à acquérir. Ce mécanisme regroupe chez Davis l'étape du « *psyching out* » ou « *déclat* » (intuition de ce qu'il faut faire pour se conformer aux attentes des autres), la « *simulation du rôle* » (installation dans l'inauthentique qui implique une aliénation de soi) mais aussi « *l'intériorisation anticipée* » (acceptation d'une dualité entre le moi profane et le moi professionnel contre l'opportunité d'une carrière). La relation aux agents socialisateurs occupe donc un rôle important dans la construction du sens comme le montre Reichers [1987] qui rappelle l'importance des interactions humaines dans le processus de socialisation. Nous considérons ainsi que les « *autrui significatifs* » [Mead, 1963] au travail portent des *modèles professionnels* auxquels le nouvel entrant peut s'identifier en fonction de son propre modèle projeté. Cet élément constitue le dernier ingrédient de la socialisation.

Enfin, le troisième mécanisme est celui de l'« *ajustement de la conception de Soi* », étape de conversion ultime et de prise de conscience des capacités, goûts et chances de carrière, qui est celui de « *l'intériorisation stable* » pour Davis (incorporation du rôle permettant le refoulement stabilisé du « *moi profane* »). Ce mécanisme passe par une identification des filières possibles, des décisions cruciales mettant en relation les critères de succès professionnel et les opportunités de mobilité induisant le choix des *autrui significatifs* et des stratégies de carrière.

1.3. La prise en compte de la dynamique temporelle dans l'analyse

Comme l'a bien souligné Perrot [2008], la dynamique temporelle de la socialisation comme processus continu reste insuffisamment traitée alors que l'enjeu théorique est fort. Alors que « *l'intégration du temps dans l'analyse processuelle se fait le plus souvent sur une base synchronique, qui réduit l'évolution à l'objectif énoncé au départ ou au résultat final en « aplatissant » le déroulement du temps* », « *traité comme un élément externe* », nous pensons au contraire qu'il comporte une certaine épaisseur et que « *le temps et la dynamique constituent la substance même du processus* » [Mendez, 2010, p. 6]. La démarche adoptée repose sur une approche processuelle dont quatre dimensions constitutives permettent de décrire l'évolution : les « *contextes et ingrédients* », les « *moteurs* », les « *séquences* » et les « *bifurcations* » [Ibid.]. Les « *ingrédients* » issus des contextes jouent un rôle dans l'évolution du processus et sont les éléments les plus pertinents pour l'analyser. Ceux-ci font sens ensemble avec une certaine unité de temps et permettent le découpage vertical de la matrice chronologique en constituant des « *séquences* », à savoir des segments temporels d'un processus qui articulent un ensemble spécifique d'ingrédients et de moteurs. Ces éléments n'étant pas statiques, la notion de « *moteur* » permet d'appréhender leur changement dans le temps en tant que mécanisme génératif qui entraîne le mouvement du processus. Enfin, lorsque la séquence change radicalement en réorientant le processus apparaît une « *bifurcation* », à savoir une recombinaison intense des ingrédients impliquant un événement, provoquant une crise et l'apparition d'une alternative et débouchant sur un changement d'orientation dans le processus. Cette approche nourrit l'analyse de la socialisation de jeunes apprentis commerciaux de la banque. L'identification des « *ingrédients* » et des « *séquences* » prenant part au processus a notamment permis de mettre en évidence cinq cas de socialisation professionnelle apprentie.

1.4. Une approche systémique de la socialisation des apprentis commerciaux

Notre étude porte sur l'intégration des nouveaux entrants par la voie de l'alternance (contrats d'apprentissage et de professionnalisation) comme dispositif de pré-recrutement dans le secteur bancaire. L'apprentissage de la capacité de l'individu à s'intégrer à l'organisation et aux normes qui prévalent sur le métier préparé est d'autant plus crucial lorsqu'il porte sur les populations commerciales au contact direct du client. Elles sont en effet perçues comme des maillons essentiels de la chaîne productive occupant un rôle actif dans l'atteinte des objectifs de l'entreprise. Les recherches sur la socialisation des apprentis commerciaux restent toutefois rares. Nous prolongerons deux études majeures menées sur cette question qui analysent un ou plusieurs des quatre ingrédients précédemment exposés qui, à notre sens, font système.

La première recherche examine la socialisation des apprentis conseillers financiers de La Poste de la fin des années 1990 [Kergoat, 2002] en considérant deux dimensions analysées dans cet article. D'abord, elle étudie comment les apprentis structurent leurs attitudes et met en évidence la stratégie du « *caméléon savant* », consistant à « *moduler ses conduites en fonction des membres de l'encadrement auxquels on a à faire* » (p. 143). Cette accommodation ne traduit toutefois que deux mécanismes de la conversion doctrinale, à savoir le « *passage à travers le miroir* » et « *l'installation dans la dualité* » [Hughes, 1958]. Notre enquête vise donc à saisir le processus de socialisation professionnelle là où la tentative de conversion peut amener, ou non, à « *l'ajustement de la conception de Soi* » (*Ibid.*) menant à l'intériorisation stable ou au refus de l'incongruité. Ensuite, à l'instar de Prisca Kergoat, nous pensons que le rapport à la situation d'apprentissage ne peut uniquement être saisi à partir du déroulement de la formation mais également aux « *phénomènes inhérents aux itinéraires scolaires et professionnels des apprentis, aux appartenances de classe, de sexe, de génération* » (p. 11). Lors de l'entrée dans la vie active, les apprentis ont acquis des savoirs professionnels spécifiques, et des rôles enracinés dans la division du travail. Ils ont construit divers rapports au monde qui éclairent leur confrontation ultérieure à la situation d'apprentissage. Les représentations du travail des apprentis avant leur entrée en formation jouent ainsi, comme nous l'avons souligné, un rôle majeur dans leur socialisation.

La seconde étude porte sur la socialisation des apprentis conseillers clientèle du secteur banque/assurance. Elle met l'accent sur l'impact du soutien organisationnel des collègues de travail et du supérieur hiérarchique immédiat [Commeiras, Loubes, Bories-Azeau, 2010, p. 5] qui occupent un rôle majeur dans l'ambiguïté de rôle et l'implication des apprentis. Elle rappelle que le contexte de l'activité commerciale « *individualisme, concurrence, pression des objectifs* » (p. 14) renforce les « *tensions de rôle* » [Commeiras et Fournier, 2002]. Nous partons également de l'idée que ces autres significatifs au travail jouent un rôle dans la socialisation des apprentis en supposant qu'ils peuvent confirmer, ou non, les modèles professionnels construits par les jeunes en fonction de leurs représentations du travail. Les stratégies mises en œuvre en cours de formation reposent sur une recherche de congruité de rôles (celui porté par les jeunes recrues et celui porté par les agents socialisateurs auxquels ils se confrontent). L'enquête longitudinale, démarche de recherche que les auteurs conseillent d'adopter, permet ainsi d'étudier la dynamique temporelle de la socialisation.

2. Méthodologie de la recherche

Les conclusions de cet article reposent une enquête comparative Méditerranée/Île-de-France menée à La Poste durant trois ans (2006-2009) qui combine plusieurs techniques d'investigation dans un souci de « *triangulation des données* » [Miles et Huberman, 1994] : l'observation participante, l'entretien semi-directif, l'observation *in situ* et l'analyse de documents stratégiques. Elles alimentent trois volets d'enquête complémentaires : une

enquête longitudinale qualitative par panel auprès de la génération future de conseillers financiers de La Poste, des monographies de bureaux de poste et l'analyse des politiques de ressources humaines. Trois types de population (conseillers en activité et en apprentissage, supérieurs hiérarchiques et correspondants fonctionnels) ont été interrogés à quatre niveaux territoriaux (national, Direction Exécutive (DEX), groupement et bureau de poste). Ces 101 entretiens ont été combinés à 80 jours d'observation du travail des conseillers et de la formation et de la sélection des apprentis. Le travail ethnographique de terrain repose sur une démarche principalement inductive.

2.1. L'enquête longitudinale par panel, analyser la socialisation de manière diachronique

La compréhension des enjeux de l'intégration des nouvelles générations de conseillers dans le métier a nécessité la mise en place d'une enquête longitudinale qualitative auprès d'apprentis conseillers financiers de La Poste, menée en trois vagues. Ce dispositif indispensable à l'analyse diachronique de la socialisation comme processus « *multidimensionnel* » [Perrot, 2005], a permis d'étudier la construction d'un rapport au monde sur le long terme et non par un seul récit rétrospectif qui reconstruit la réalité. L'analyse longitudinale « *favorise en effet l'identification des séquences biographiques ; elle précise en outre le rapport entre les pratiques et les discours en distinguant des récits successifs, chacun étant contemporain d'une situation biographique donnée* » [Bidart, 2005, p. 52].

Nous avons accordé une importance particulière au sens donné au parcours, aux explications du changement et aux choix de vie des enquêtés. Chacun est revu trois fois en tout, les individus étant interrogés à un moment similaire de leur évolution dans le cursus de formation afin de saisir les permanences et les variations des parcours. L'analyse diachronique par la méthode de recueil des histoires de vie a été privilégiée car elle comporte une certaine supériorité pour reconstituer la trajectoire biographique par rapport à l'enquête statistique. L'histoire de vie offre en effet un regard essentiel sur les représentations que se font les individus du poids comparatif des événements sur leur parcours [Ferrand, Imbert, 1993].

Le panel qualitatif est composé de vingt-trois apprentis conseillers financiers de La Poste âgés de 20 à 26 ans préparant un DUT Techniques de commercialisation, un BTS banque ou un contrat de professionnalisation, interrogés au début, au milieu et quelques mois après leur formation (2007-2009). La première vague d'enquête porte sur leur parcours scolaire et professionnel ainsi que leurs représentations du monde du travail. La seconde vague étudie leur appropriation du métier en fonction de leurs univers de référence tandis que la dernière vague porte sur leur insertion professionnelle post-apprentissage qu'ils soient ou non recrutés. Les catégories dégagées des entretiens semi-directifs sont dérivées de celles utilisées par les acteurs sociaux eux-mêmes pour interpréter et organiser leur monde [Glaser et Strauss, 1967]. Ces récits de vie ont été complétés par l'observation de situations d'apprentissage qui permet de relever d'éventuelles contradictions entre la présentation de soi et les pratiques. Nous avons observé les réunions d'équipe pédagogiques mixtes (REPM), le suivi de la formation et la préparation au recrutement, la présélection en amont de la formation, les situations de recrutement (évaluation de potentiel par les ingénieurs de sélection et entretien final avec le directeur des ventes), le contexte d'apprentissage et les formations au centre de développement des compétences de La Poste qui coordonne, avec l'Education Nationale, la formation théorique (soit 40 jours au total).

Les trois vagues d'enquête auprès des apprentis ont leur objet propre mais également une continuité dans le questionnement, certaines questions ayant été posées à chaque entretien, comme celle de la représentation du métier de conseiller financier à La Poste. Les catégories

d'analyse transversales repérées (cf. encadré n°1) sont amenées à évoluer au cours du temps. Nous en étudions les variations pour un même individu puis comparons ces différentes catégories d'analyse pour plusieurs individus à un moment similaire de leur parcours.

Encadré n°1. Les catégories d'analyse transversales aux trois vagues d'entretiens

Le contexte organisationnel : rôle des spécificités de l'apprentissage à La Poste, impact des conditions d'exercice du métier
Parcours professionnel : impact des expériences antérieures sur les choix et non-choix
Rapport au système éducatif : rôle accordé au diplôme sur le marché du travail
Rapport au métier : représentations et attentes
Rapport au travail : dimensions, motivations, sens
Mobilité géographique : type de mobilité et raisons
Rapport au marché du travail : représentations des possibilités d'insertion professionnelle
Rapport à l'emploi : définition d'un bon emploi
Rapport à l'avenir : projections et horizons temporels
Rapport à la vie personnelle : articulation vie professionnelle/vie privée
Attachement à l'entreprise : valeurs accordées à La Poste, fidélité présumée à l'entreprise
Autrui significatifs : rôle des référents familiaux et professionnels dans le choix et l'exercice pratique du métier

2.2. L'étude monographique, observer le fait professionnel

Cette enquête longitudinale a été complétée par deux monographies de bureaux de poste afin d'observer le travail des conseillers en train de se faire. Les entretiens ethnographiques portent sur les parcours, appréhendés à partir des récits de vie, conçus comme un miroir des logiques institutionnelles et des pratiques organisationnelles mais aussi du contexte socio-économique dans lequel les individus sont enserrés. Ils ont été couplés à des observations *in situ* durant six semaines (formations, entretiens clients et lieux de socialisation), consignées dans un journal de terrain, qui ont permis de relever des conceptions concurrentes du métier auxquels les apprentis se confrontent.

L'ensemble des entretiens réalisés dans le cadre de ces monographies a été retranscrit. Nous avons étudié comment les mots sont organisés, à quoi ils s'opposent, le sens donné au discours et les univers catégoriels et de croyances. Nous avons accordé une attention particulière à la traduction de la parole des gens, située dans son contexte, en « *catégories analytiques* » dans une perspective interactionniste telle que celle développée par Hughes avant d'être théorisée par Glaser et Strauss en 1967 dans leur théorie enracinée « *Grounded Theory* ». Cette théorie est largement inspirée des apports de Hughes (1958) sur la démarche inductive reposant sur une méthode comparative des données afin que le chercheur construise ses propres catégories d'analyse et sur l'importance des catégories naturelles issues du langage des gens en situation [Demazière, Dubar, 1997]. Une analyse thématique nous a en outre permis de comparer les discours des conseillers et de repérer des représentations différentes du métier, de la carrière, du rapport aux clients et à la hiérarchie. Les modèles professionnels des conseillers sont ainsi issus de l'analyse de leur discours et de la confrontation avec les observations des situations de travail.

2.3. L'observation participante au sein de la DRH, appréhender les politiques de gestion des ressources humaines

Enfin, nous avons mené un travail d'observation participante sur l'ensemble des projets relatifs aux populations commerciales, réunissant les acteurs des Ressources Humaines de La Poste et de La Banque Postale. Nous avons ainsi collaboré à la création d'un observatoire des

forces de vente et participé à plusieurs chantiers en cours sur l'élaboration de politiques de gestion afin d'appréhender leur construction, les orientations stratégiques et l'élaboration des normes de travail régissant leur activité. Ceci nous a permis de repérer la figure idéale du conseiller financier portée par l'organisation et de comparer les discours de la modernisation de l'entreprise à l'activité de travail des destinataires des politiques en cours.

3. Résultats et pistes pour la GRH

3.1. Quatre ingrédients de la socialisation des apprentis

Malgré une formalisation des procédures (parrainage, portefeuille de compétences, référentiel de formation) à La Poste, l'homogénéisation des pratiques des nouvelles recrues est difficile car la socialisation est un processus renégocié dans et par l'action qui se construit en fonction de quatre ingrédients dont nous avons montré l'importance : les « représentations du travail », les « modèles professionnels », les « stratégies des apprentis » et le « contexte d'apprentissage » [Gilson, 2011].

3.1.1. Les représentations du travail

Le premier ingrédient, les *représentations du travail* des jeunes, est de type cognitif. La plupart des apprentis a un parcours chaotique sur le marché du travail. L'accès à la formation postale leur permettrait une ascension sociale, caractéristique des jeunes techniciens bac+2, dans une organisation « pérenne » qui repose sur un compromis social protecteur (accès au CDI et promesse de carrière). Mais le CDI n'est pas recherché à n'importe quel prix, le tournant biographique de l'expérience dans des banques concurrentes ou de la fonction de « *conseiller-requin* » incite ces jeunes à chercher un métier « *éthique* ». L'héritage de l'image sociale de La Poste et sa mission de service public les attirent. Ce que Mael et Ashforth [1992] désignent comme le « *prestige externe perçu* » (la manière selon laquelle un membre d'une organisation interprète et évalue sa réputation) joue sur leur décision de postuler à La Poste. Trois dimensions ont été relevées.

La première dimension est liée au contenu du travail. Le métier de conseiller financier à La Poste est perçu comme « *éthique* ». Les anciens vendeurs représentants placiers, pour lesquels la fonction a fait office de tournant biographique, mettent en avant la fonction de conseil. Dans leur discours, la notion de « *conseil adapté au client* » s'oppose à celle de « *vente sauvage* » et celle de « *fidélisation* » à celle de « *vente immédiate* ». Les jeunes ayant une expérience bancaire voient La Banque Postale comme une banque « *relationnelle* » [Zollinger, Lamarque, 1999] qui rend les pratiques acceptables pour eux.

La seconde repose le souci de stabilisation où la « *logique d'emploi* » est forte. Le CDI et la promesse de carrière organisationnelle de La Poste attirent ces jeunes techniciens bacs+2. Stabilisation dans l'emploi et possibilités d'évolution se conjuguent. Cette logique apparaît souvent chez les jeunes ayant fait l'expérience de la précarité, en quête de « *quelque chose de stable et qui dure* », qui ne veulent plus « *cumuler les CDD* ».

Enfin, la troisième repose sur le souhait, pour certains jeunes, de développer leur employabilité sur le marché du travail. Lassés de l'apprentissage sur le tas, la certification prime à leurs yeux. La formation postale, reconnue de qualité, leur permettrait de se former à « *un vrai métier* ». Les jeunes développant cette « *logique de professionnalisation* » ne souhaitent pas forcément partir à la concurrence pour revendre leurs compétences mais veulent assurer leurs arrières en développant ce qu'ils appellent « *un CV de banquier* ».

3.1.2. Les modèles professionnels

Ces logiques sont liées aux « modèles professionnels » que développent les apprentis et auxquels ils sont confrontés en apprentissage, formés avec des référents pédagogiques eux-mêmes porteurs de ces modèles.

Le premier, celui de « l'assistante sociale », consiste à réaffirmer son utilité sociale pour être reconnu par les clients, utilisateurs d'un service public. La fidélisation prime et les fonctions d'assistance et de résolution de problèmes sont exacerbées. Les apprentis qui l'adoptent affirment l'importance de la « dimension éthique » du métier à La Poste.

Le second, celui du « pédagogue », personnalise la relation client afin d'améliorer le service rendu et entretient une conception territoriale de la sociabilité. Les apprentis qui s'en rapprochent insistent sur la capacité à allier conseil et vente mais radicalisent le plus souvent leur positionnement, au départ, autour de l'instance de reconnaissance de leur professionnalité, soit du côté de « l'assistante sociale » (reconnaissance du client), soit du côté de « l'entrepreneur » (reconnaissance de l'entreprise).

Ce troisième modèle, celui de « l'entrepreneur autodidacte », est valorisé par l'entreprise. Ce « *responsable en promotion interne* » [Dubar, 2010] vise une évolution au sein de la ligne conseil bancaire. Ayant fait carrière à La Poste en gravissant peu à peu les échelons, il se considère comme « *autodidacte* ». Ce conseiller se réfère moins à ce qu'il apporte au client, destinataire d'une prestation commerciale, qu'à l'entreprise par et dans laquelle il construit son identité pour autrui. Son objectif est de parvenir à concrétiser ses ventes pour être repéré par la hiérarchie afin d'évoluer. L'identité qui se forge avant l'entrée en formation est confirmée par la situation d'apprentissage. Il y a, le plus souvent, continuité entre les transactions « *objective* » et « *subjective* » (*Ibid.*) et ce que nous appellerons une « transition douce ».

Enfin, le modèle de « l'exécutant de la vente » est caractérisé par un rapport conflictuel à la profession. Le conseiller rejette le côté mercantile de l'activité et ne voit aucun intérêt réel à satisfaire la hiérarchie, estimant le parcours cloisonné. Il applique souvent les normes pour parvenir à obtenir un commissionnement intéressant, seul intérêt du métier. Les apprentis adoptant ce modèle entretiennent, au départ, un discours proche de celui de « l'assistante sociale » mais ne parviennent pas à trouver de reconnaissance dans le regard du client.

3.1.3. Les stratégies mises en œuvre en situation d'apprentissage

Les apprentis ne se contentent pas de reproduire les pratiques des professionnels qui les entourent. Leur confrontation préalable au monde du travail a construit leur rapport à l'activité qu'ils souhaitent le plus possible éviter de remettre en question. Tous évoquent une forme de « *distanciation* » par rapport à la manière dont l'activité est exercée et pensée par leurs autrui significatifs au travail (maître d'apprentissage et tuteurs). Le contexte organisationnel est mobilisé dans le cours de leurs actions et ils le construisent en retour en se distanciant, s'ajustant, voire s'opposant aux pratiques de leurs tuteurs. Ces stratégies confirment le comportement proactif des nouvelles recrues dans la définition de leur rôle et de la situation de formation au-delà de l'acquisition d'un « *comportement d'auto-management* » et « *d'intégration sociale* » [Commeiras, Loubes, Bories-Azeau, 2010, p. 7] qui occupent toutefois un rôle majeur dans leur recrutement. Elles montrent également que le processus de socialisation ne peut pas entièrement être maîtrisé par l'organisation. Trois types de stratégies ont été repérés en cours d'apprentissage : « la distanciation » pour construire ses propres pratiques, « l'ajustement » pour adapter la pédagogie formative et « l'opposition » pour conserver son rapport à l'activité.

La stratégie de la « distanciation » consiste à s'éloigner de la manière dont l'activité est exercée et pensée par les autres significatifs au travail. Les apprentis qui l'adoptent conservent les pratiques professionnelles qui leur semblent les plus judicieuses pour constituer les leurs et conserver leur vision initiale du métier.

La stratégie de « l'ajustement » consiste à changer de référent pédagogique pour réajuster l'évaluation formative. Les apprentis qui l'adoptent ne s'opposent pas forcément aux pratiques professionnelles de leur tuteur mais les jugent en décalage avec la progression pédagogique attendue sur le métier.

La stratégie de « l'opposition » consiste enfin à choisir son camp parmi les salariés établis pour conforter son rapport au métier. Les apprentis qui l'adoptent sélectionnent les pratiques des collectifs qu'ils souhaitent s'approprier en cherchant des alliés partageant un modèle professionnel similaire au leur. Loin d'être prêts à tout accepter [Commeiras, Loubes, Bories-Azeau, 2010], ils ne se contentent donc pas de se conformer aux attentes des sélectionneurs.

3.1.4. Les conditions objectives de l'apprentissage

Enfin, les nouveaux entrants doivent composer avec les conditions objectives de la situation d'apprentissage, à savoir le « contexte » et le « choix de rôle du tuteur ».

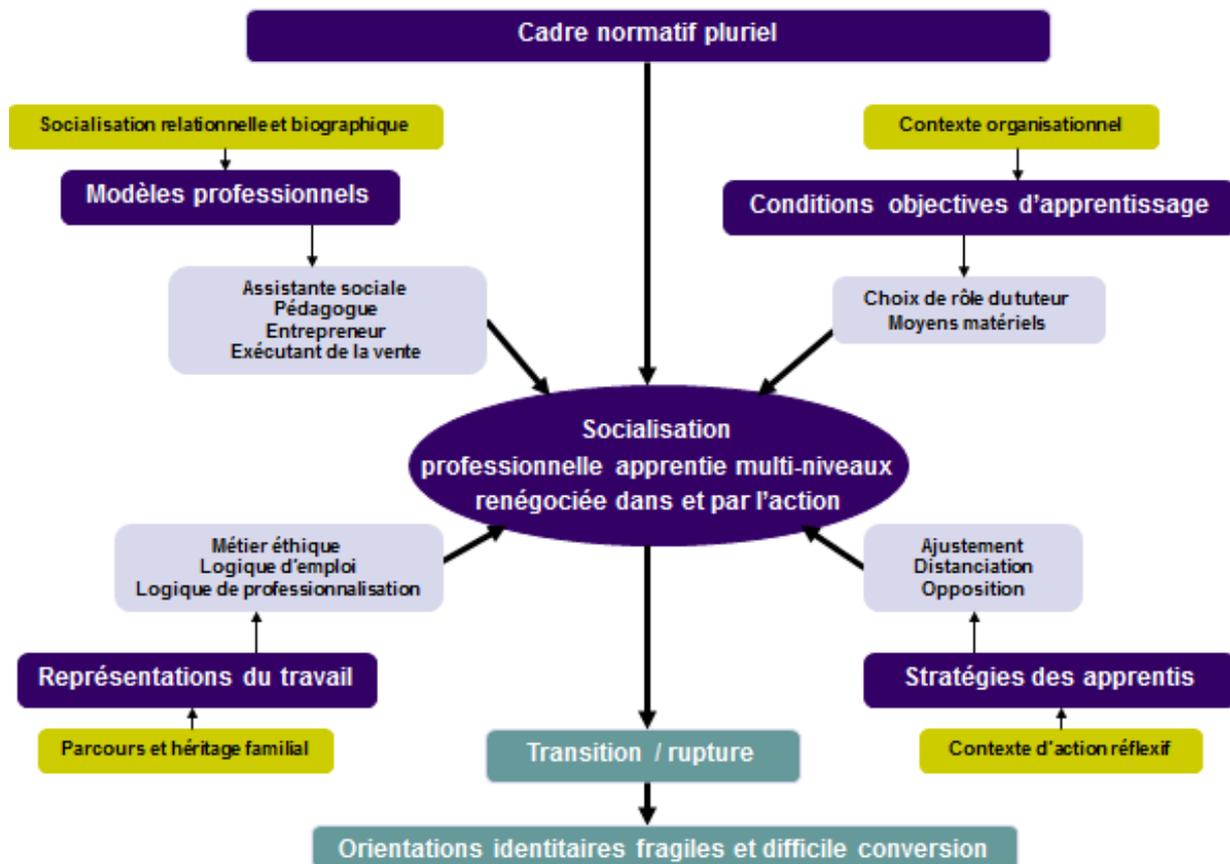
Le contexte d'apprentissage est hétérogène et n'offre pas les mêmes opportunités à tous les apprentis. Ainsi, ces derniers ne disposent pas forcément d'un espace et d'outils propres similaires durant leur formation et doivent s'organiser en fonction des conseillers. L'apprenti peut être ainsi amené à changer de bureau en cours d'apprentissage où il doit redécouvrir son environnement. Cet événement peut être bénéfique (l'apprenti peut enfin tester ses savoirs professionnels) ou générer des tensions.

Le choix de rôle du tuteur et les logiques d'accompagnement varient en fonction du contexte d'apprentissage [Commeiras, Loubes, Bories-Azeau, 2010]. A La Poste, la découverte du métier se fait en confrontation avec un vivier de tuteurs insuffisant pour accueillir l'ensemble des apprentis dont les effectifs ne cessent de croître. Face aux difficultés pour trouver des tuteurs volontaires, ces derniers sont souvent désignés par les directions départementales. Le choix de rôle peut dépendre de l'imposition ou non de l'apprenti en bureau de poste. La difficile compatibilité de la mission tutorale avec l'exercice du métier (activité chronophage et organisation du travail par objectifs qui se concilient difficilement avec la situation d'apprentissage) incite une partie des tuteurs à reléguer au second plan leur mission d'évaluation formative. Face aux impératifs de productivité, l'apprenti peut également être considéré par son tuteur comme un concurrent futur ou un assistant qui doit les aider dans le rangement des dossiers ou faire du *phoning* afin de compenser la perte de temps induite par la formation. Les apprentis vont donc être en autonomie sur le métier de manière précoce (absence de référent pour confronter les pratiques) ou tardive (tuteur trop présent qui limite l'apprentissage des savoirs en situation). En outre, le directeur d'établissement peut être amené à laisser l'apprenti se débrouiller seul, peu sensibilisé à la progression pédagogique de la formation alors qu'il en est chargé de l'évaluation sélective. Les logiques d'accompagnement varient donc en fonction du contexte d'apprentissage. Alors que les jeunes revendiquent un suivi régulier pour appréhender les pratiques concrètes de travail, ils sont confrontés aux choix de rôle multiples des tuteurs, oscillant entre le soutien et, au contraire, l'indifférence. Or le soutien organisationnel de l'apprenti demeure essentiel et une meilleure présentation formelle de l'entreprise et de l'équipe de travail jouent sur les conditions de réussite [*Ibid.*].

La combinaison de ces quatre « ingrédients » inscrits dans de multiples contextes (macroéconomique, régional, local, organisationnel et cognitif) fait apparaître plusieurs cas de

socialisation professionnelle remettant en question une homogénéisation des profils de la future génération de conseillers.

Schéma n°1 : Système d'analyse de la socialisation professionnelle apprentie



3.2. Entre transition douce et rupture subjective : cinq cas de socialisation professionnelle

L'apprentissage est un processus impliquant une traversée progressive du miroir qui laisse la place, après l'innocence initiale de la représentation d'un métier idyllique, à la conscience de l'incongruité. En cours de formation, la contradiction entre la situation vécue et les attentes initiales des jeunes recrues est forte et implique de faire le deuil du métier idéal. Alors que la pression des objectifs se fait de plus en plus prégnante, les apprentis, développant une intelligence organisationnelle, se réapproprient les outils managériaux dans le cadre de leur projet professionnel en faisant semblant de se conformer aux attendus. Cette accommodation n'est pas incompatible avec les comportements professionnels requis sur la profession (modulation des pratiques et capacité d'adaptation). L'approche longitudinale de la socialisation professionnelle met en évidence les modalités de cette stratégie qui laisse la place à la « distanciation », « l'ajustement » ou à « l'opposition ». Ces tactiques servent aux apprentis pour découvrir si le métier correspond à leur propre système de représentations et de valeurs mais également aux recruteurs pour évaluer leur capacité à jouer le jeu de l'entreprise. Les nouvelles recrues construisent le contexte d'apprentissage, même si certaines dimensions objectives qui le rendent plus ou moins favorable jouent un rôle dans la construction de ce modèle.

Phase de la socialisation professionnelle, ces stratégies ne durent qu'un temps. Après avoir constitué un groupe de référence et opéré un choix de rôle, les apprentis s'installent dans l'inauthentique et une aliénation de soi. Ils sont confrontés à « *l'ajustement de la conception de Soi* » [Hughes, 1958] pouvant aboutir, ou non, à une intériorisation stable du rôle prescrit par l'organisation. Cet ajustement prend des formes diverses qui montrent une relative stabilité de l'identité professionnelle projetée.

Le modèle d'analyse développé permet d'étudier de plus près les transitions et les ruptures en cours d'apprentissage et met en évidence cinq cas de socialisation apprentie à La Poste. D'un côté, la transition est douce. Le modèle professionnel initial et le modèle du conseiller idéal pensé par l'organisation sont conformes. De l'autre, des résistances s'opèrent, pouvant conduire à une rupture subjective. Entre ces deux extrêmes, trois situations de transition intermédiaires ont été repérées.

3.2.1. La « transition douce » de « l'entrepreneur par la formation ». Sarah, 24 ans : « Tisser pour plus tard »

La période de l'apprentissage fait office de révélation confirmant le projet professionnel et le procès de formation ne conduit pas forcément au désenchantement. La tentative initiale d'adaptation aux divers agents socialisateurs laisse la place à l'intériorisation anticipée d'acceptation de la dualité qui marque une conformité entre l'identité professionnelle projetée et les attentes des recruteurs. C'est le cas de « l'entrepreneur par la formation » qui cherche la reconnaissance de sa hiérarchie afin d'évoluer dans l'organisation, illustré celui de Sarah. La jeune fille, issue d'une famille aisée et sur une trajectoire de reclassement social intergénérationnel, a une bonne compréhension des enjeux et de la division sociale du travail. Très attirée par la « logique d'emploi », elle souhaite au départ se stabiliser dans une grande entreprise pour y évoluer (séquence 1). Elle comprend rapidement les règles du jeu de la formation pouvant favoriser son ascension sociale. L'adoption d'un « modèle professionnel » valorisé par l'entreprise qu'elle tente de conserver en « se distanciant » de ses « autres significatifs au travail » (séquence 2) et les « conditions d'apprentissage objectivement favorables » se conjuguent pour expliquer sa réussite et sa « transition douce » (séquence 3). Recrutée sur son bureau d'apprentissage, elle continue de rechercher la reconnaissance de sa hiérarchie pour faire carrière (séquence 4). Si, « *au fil du temps, la délimitation entre les différentes zones s'éclaircit et les comportements attendus par l'organisation deviennent naturels* » [Dufour, Lacaze, 2007, p. 6], ce n'est pas le cas pour tous.

3.2.2. La « conversion impossible » de « l'assistante sociale » au modèle de « l'entrepreneur ». Régis, 25 ans : Quitter la formation pour « rester lui-même »

Certains apprentis ont abandonné la formation car le métier ne correspond pas à leurs attentes. La découverte de ce dernier fait progressivement office de vocation négative par rapport à un engagement initial dans un métier pensé comme un idéal de service public. Dans ce cas, la conversion au modèle proposé par l'organisation est vécue comme impossible. C'est le cas de Régis, un jeune apprenti issu d'une famille ouvrière dont il fait la fierté qui souhaite sortir de sa condition ouvrière en accédant à un métier à responsabilité et en misant sur des études courtes (séquence 1). Après un « parcours chaotique » sur le marché du travail, il s'oriente vers La Poste, attiré par la « logique d'emploi » et la « dimension éthique » de l'entreprise (séquence 2). En cours d'apprentissage, formé dans un bureau où il est livré à lui-même et peut exercer le métier comme il l'entend, il résiste à la conversion au modèle « de l'entrepreneur » qu'il sait inéluctable, alors qu'il souhaite se rapprocher du modèle de l'« assistante sociale », qui serait plus en adéquation avec ses valeurs (séquence 3). Il abandonne la formation pour ne pas « *devenir un autre* » (séquence 4) et se redirige vers les

métiers manuels qu'il considère comme plus proches de son système de références et de représentations, lié à son héritage familial (séquence 5).

3.2.3. La « transition difficile » surmontée. Sabrina, 26 ans : Réinventer son quotidien pour tenir

D'autres apprentis mettent quant à eux en place des stratégies pour conserver leur rapport initial au métier une fois en poste. La première consiste à réinventer son quotidien tout en évoquant l'alternative d'un départ de l'organisation. C'est le cas de cette conseillère parisienne, Sabrina, qui recherche la reconnaissance des clients et met en avant la « *fonction d'assistance* » [Piaud, 2002] des membres des bureaux de poste. Attirée par la « logique de professionnalisation », elle postule à la formation postale pour « *faire plaisir* » à ses parents après une « instabilité géographique et dans l'emploi » durant six ans (séquence 1). Peu intéressée au départ par la finance, elle se prête au jeu de l'apprentissage où elle « se distancie » de ses référents pédagogiques pour construire ses propres pratiques autour du modèle de « l'assistante sociale » (séquence 2). Une fois en poste, recrutée dans un nouveau bureau, elle connaît une « transition difficile ». Elle représente le cas des apprentis pour lesquels l'entrée en poste est liée à la découverte de nouveaux « autrui significatifs au travail » mais également de « nouvelles règles » régissant le métier (séquence 3). La jeune fille parvient toutefois à conserver son modèle de « l'assistante sociale » en créant des formes de solidarité collective et en réalisant ses objectifs auprès d'une clientèle aisée pour pouvoir parallèlement continuer à assurer des prestations sociales hors-cadre auprès des usagers les plus en difficulté (séquence 4). Les apprentis formés en région parisienne, moins soumis à une « évaluation sélective », parviennent pour la plupart, comme Sabrina, à conserver leur « rapport social au métier » en réinventant leur quotidien.

7.3.4. L'« antinomie apprenti – conseiller financier ». David, 22 ans : En faire toujours plus pour échapper à « l'épée de Damoclès »

La seconde stratégie consiste à se plier aux règles pour jouer le jeu et conserver sa place tout en tentant parallèlement de conserver son identité projetée. C'est le cas de ce conseiller des Bouches du Rhône qui a « l'épée de Damoclès » sur lui une fois en poste. Afin d'éviter le déclassement, il accepte un temps la négociation et le compromis qui le conduisent progressivement à une « rupture subjective », à la frontière du profil de « l'exécutant de la vente » rejeté par l'organisation. David illustre, comme Régis, le cas des apprentis qui souhaite s'extraire de la condition ouvrière en exerçant un métier « à responsabilité ». Pour s'assurer une ascension sociale, il investit tous ses espoirs dans le système éducatif qui reconnaîtrait sa « valeur » (séquence 1). Il s'oriente vers La Poste en y projetant un métier social qui « rend les pratiques acceptables pour soi ». Très attiré par la « logique de professionnalisation » comme Sabrina, il apprend vite le métier face à un tuteur qui le maternel et auprès duquel il s'impose progressivement en se distanciant de ses pratiques (séquence 2). Une fois recruté, alors qu'il reste sur son bureau d'apprentissage, il entre en « opposition » face de nouveaux actants qui remettent en cause son travail. Se voyant comme « *quelqu'un de confiance* » proche du modèle de « l'assistance sociale » comme lorsqu'il était apprenti, il est taxé « *d'incompétent* » qui doit faire de « *l'abattage* » une fois en poste ce qui est, pour lui, « *antinomique* » (séquence 3). Suite à cette véritable « rupture apprenti – conseiller financier », il « *se conformera* » finalement aux attendus en adoptant provisoirement la stratégie de « simulation du bon élève » pour conserver sa place dans l'organisation (séquence 4).

7.3.5. L'échec au recrutement ou la « double rupture ». Vanessa, 24 ans : Perdre confiance face aux tensions contradictoires

Enfin, certains apprentis ne sont pas recrutés, l'apprentissage faisant office « d'évaluation sélective » (Gilson, 2011). C'est le cas de Vanessa qui, après une « expérience subjective de la galère » de deux mois à peine, portée par ses « autrui significatifs familiaux », son compagnon et sa belle-mère, se dirige vers la formation postale avant tout pour bien gagner sa vie (séquence 1). Proche du modèle de « l'entrepreneur » et formée par un « exécutant de la vente », elle adopte progressivement le modèle du « pédagogue », étant le plus souvent seule face aux clients. Elle se construira « en opposition » à son tuteur lors du changement de « contexte d'apprentissage », jugé « défavorable » par la monitrice des ventes (séquence 2). Ce changement, générateur de conflits, lui sera fatal et Vanessa ne sera pas recrutée même après avoir tenté de prouver qu'elle mérite sa place (séquence 3). A l'annonce de son échec final, la « rupture objective » créera une « rupture subjective » douloureuse. Depuis sa sortie de formation, elle subit des tensions contradictoires entre ses formateurs qui estimaient qu'elle n'était pas faite pour le métier et son compagnon qui lui reproche son échec (séquence 4). Elle finira par trouver un poste de chargée d'accueil dans la banque, malgré son souhait de changer de voie, tout comme la majorité des apprentis qui tentent de revendre leur formation dans le secteur (séquence 5). Malgré l'échec en fin de formation et une remise en question des apprentis qui ne sont pas sélectionnés, tous tentent en effet de vendre leur « CV de banquier » sur ce marché professionnel. La socialisation en cours de formation continue donc d'opérer au-delà de la « rupture objective » qui contraint l'apprenti à quitter l'organisation.

Tableaux n°1. Cinq cas de socialisation professionnelle

Cas de socialisation	Nombre d'apprentis du panel concernés (sur 23)
La « transition douce » de « l'entrepreneur par la formation »	3
La « conversion impossible » de « l'assistante sociale » au modèle de « l'entrepreneur »	2
La « transition difficile » surmontée	7
L'« antinomie apprenti – conseiller financier »	2
L'échec au recrutement ou la « double rupture »	9

Le modèle de l'assistante sociale, décalé par rapport aux attentes de l'organisation, peut donc autant conduire à exercer le métier en conformité avec ses valeurs qu'à glisser doucement vers le modèle de « l'exécutant de la vente », les profils étant mouvants et les orientations identitaires fragiles. Ce dernier passage reflète l'échec des politiques de formation et de sélection opérées par La Poste. Dans tous les cas, les représentations initiales du métier persistent. Il est probable qu'aucune « assistante sociale » ne devienne « l'entrepreneur » attendu tout comme il est probable que ce dernier poursuive sur son modèle projeté initial. Les tensions sont toutefois davantage catalysées, et ce encore davantage chez les jeunes générations que les anciennes, autour de la figure du client qui clive les apprentis autour de deux modèles professionnels : « l'entrepreneur », dans la lignée du contrat moral proposé, et « l'assistance sociale », qui s'éloigne des comportements requis.

3.3. Identifier une orientation claire au sein de la GRH et du management

La confrontation des réformes postales inspirées du nouveau management public et les pratiques professionnelles des salariés à tous les échelons de l'organisation souligne la

diversité des profils identitaires liée à un ancien modèle postal, mais aussi un positionnement hétérogène du management de proximité, lié aux contradictions au sein même de la politique de La Poste, prise en étau entre logique de marché et mission de service public.

D'abord, La Poste reste prisonnière de son image sociale. L'héritage de la « banque des pauvres et des vieux », redevenue publiquement une « banque sociale » qui valorise sa mission d'accessibilité bancaire, explique les positionnements éloignés des nouveaux réquisits sur le métier. L'entreprise doit également composer avec les prédispositions sociales de ses anciens et futurs conseillers. Le « pédagogue » et « l'assistante sociale » cherchent ainsi à mettre en œuvre le « premier discours » de l'entreprise, celui de la fidélisation, pour conserver l'avantage concurrentiel de La Banque Postale par rapport aux autres banques. Les jeunes qui se sont construits en opposition à certaines de leurs expériences professionnelles antérieures, recherchent un « métier éthique » dans une organisation qui repose sur un modèle social et cherchent à conserver ce modèle. La Banque Postale, à défaut d'une orientation claire, continue ainsi de créer des logiques professionnelles qui se situent entre le rôle social historique des services financiers postaux et une adhésion au contrat moral contribution-rétribution. La clarification du profil idéal recherché lors des campagnes de recrutement, à savoir celui de « l'entrepreneur », permettrait d'attirer sur la formation en apprentissage davantage de candidats s'identifiant à ce modèle et connaissant une « transition douce ».

Ensuite, la diversité des profils est liée à des contradictions au sein de la politique des ressources humaines de La Banque Postale. Le recrutement de plus en plus sélectif des futures recrues mise sur des jeunes plus diplômés (possédant au minimum un bac+2 commercial) qui ne sont pas vierges de toute expérience sur le marché du travail. La sélection met de côté « *les conseillers-requins* » au profit des conseillers qui axent leur discours sur la fidélisation. L'imposition des normes de rentabilité immédiate une fois ces conseillers en poste est d'autant plus difficile. L'entreprise doit donc apprendre à composer avec les représentations du travail et les modèles professionnels des nouvelles recrues qui jouent un rôle majeur dans le processus de socialisation, d'autant que les apprentis les plus en décalage avec le modèle porté par l'organisation parviennent finalement le plus souvent à surmonter la transition difficile entre leur modèle projeté et l'exercice réel du métier une fois en poste.

Enfin, les tensions sont palpables du fait de la diversité de la conception du conseiller idéal au sein même de la population des managers, relais des politiques en cours sur le terrain qui ne partagent pas tous la même vision du travail bien fait. Du directeur des ventes qui considère que les « *meilleurs conseillers sont ceux qui vendent de façon mécanique* » à celui qui recherche des « *conseillers avant tout* », les positionnements diffèrent. Le processus de socialisation des apprentis met en exergue ces différences. Ces jeunes nouent des alliances diverses avec tel autrui significatif hiérarchique plutôt qu'un autre et les alliances se créent plus en fonction de la figure du conseiller valorisée qu'en fonction de la position dans la division sociale du travail. Ces alliances mettent en évidence le rôle crucial des référents pédagogiques, relais des politiques en cours, dans le processus de socialisation.

Conclusion

La socialisation professionnelle peut ainsi s'analyser par la combinaison de quatre ingrédients, inscrits dans de multiples contextes (macroéconomique, régional, local, organisationnel et cognitif) : les « représentations du travail » des jeunes, les « conditions objectives du contexte d'apprentissage », les « modèles professionnels » auxquels ils se confrontent et les « stratégies » qu'ils mettent en œuvre. Leur combinaison fait apparaître cinq cas de socialisation professionnelle qui remettent en question la possibilité d'uniformisation

des pratiques et du rapport au métier en cours d'apprentissage, malgré une sélection et une formation pensées comme homogènes. Des représentations initiales des jeunes à l'exercice concret du métier, de l'enchantement au désenchantement, de la continuité à la rupture, la socialisation des apprentis montre l'échec partiel de la stratégie d'uniformisation des profils et des pratiques, la reproduction de représentations fondées sur l'héritage social de La Poste, des stratégies actives de conservation des modèles professionnels initiaux et, finalement, un rapprochement des générations de conseillers. Adoptant une approche interactionniste, processuelle et systémique de la socialisation, cette étude invite à repenser les écarts entre le modèle idéal porté par l'entreprise (celui de « l'entrepreneur » auprès duquel le compromis social fonctionne) et la construction du modèle professionnel porté par les nouveaux entrants lors de leurs expériences antérieures qu'ils confortent, ou non, en situation d'apprentissage, face à leurs « autrui significatifs au travail » au rôle ambivalent. Ces derniers sont à la fois des menaces qui permettent de conforter leur modèle, porteuses d'injonctions activement combattues, et des alliés qui garantissent la possibilité d'exercice du métier à sa façon. L'enquête montre que près de la moitié des apprentis ne correspondant pas au modèle proposé par l'organisation est évincée lors du recrutement post-apprentissage. Seuls les apprentis portant initialement ce modèle parviennent à le conserver selon les stratégies qu'ils mettent en place en cours de formation, fonction de conditions d'apprentissage plus ou moins favorables. Dans la majorité des cas pourtant, les apprentis recrutés s'éloignent des réquisits sur le métier et parviennent, soit en réinventant leur quotidien, soit en faisant semblant de se conformer aux attendus, à conserver leur modèle initial projeté.

Bibliographie

Bargues-Bourlier E. (2009), *Vers une approche contextualisée des pratiques de socialisation organisationnelle. Le cas des petites entreprises*, thèse de doctorat en sciences de gestion sous la direction d'Ariel Mendez, Université de la Méditerranée

Bidart C. (2005), « Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte », *Lien social et Politiques*, n°54, p. 51-63

Commeiras N., Fournier (2002), « Ambiguïté de rôle et implication organisationnelle des forces de vente : une approche multidimensionnelle » in *L'implication au travail*, J. P. Neveu et M. Thévenet (coord.), éd. Vuibert, collection Entreprendre, Institut Vital Roux, p.99-112

Commeiras N, Loubes A, Bories-Azeau I, (2010), « La socialisation des apprentis commerciaux : une étude auprès de conseillers clientèle du secteur banque/assurance », *Congrès AGRH*, St Malo

Davis F. (1968), "Professional socialisation as subjective experience: the process of Doctrinal Conversion among Student Nurses", in Becker H., Geer B., Riesman D. et Weiss R. (éds.) *Institutions and the Person: Essays in Honor of Everett Hughes*, Chicago, Free Press, p.235-251

Delobbe N., Vandenberghe C. (2001), « La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire », *Le travail humain*, 2001/1, vol.64, p.61-89

Demazière D. et Dubar C. (1997), « E.C. Hughes, initiateur et précurseur critique de la Grounded Theory », *Sociétés contemporaines*, 27, p. 49-55

Dubar C. (2010), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, (Quatrième éd.) (1ère éd. 1991)

Dufour L., Lacaze D. (2007), « L'intégration dans l'entreprise des jeunes à faible capital scolaire : un processus d'ajustement mutuel », *Congrès de l'AGRH*, Fribourg

- Feldman D.C. (1976), "A Contingency Theory of Socialization", *Administrative Science Quarterly*, vol.21, n°3, p.433-451
- Ferrand M. et Imbert F. (1993), « Le longitudinal à travers quantitatif et qualitatif », *Sociétés contemporaines* n°14-15, Juin / Septembre, p.129-148.
- Gilson A. (2011), *Projet managérial de professionnalisation et processus de socialisation au travail, une sociologie des conseillers financiers de La Poste*, Thèse de doctorat en sociologie, Aix-Marseille Université, LEST-CNRS, 541p.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*, Chicago, Adline
- Hughes E.C. (1958), *Men and their work*, Glencoe (III), Free Press
- Kergoat P. (2002), *L'apprentissage dans les grandes entreprises en France. Etude de trois cas*, Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Lucie Tanguy, Université Nanterre, Paris X
- Mael F. A., Ashforth B. E. (1992), « Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification », *Journal of Organizational Behavior* 133:103-12
- Mead G.H. (1963), *L'esprit, le soi, la société*, trad. Française de *Mind, Self and Society* (1934), Paris, PUF
- Mendez A. (Dir.) (2010), *Processus. Concepts et méthode pour l'analyse temporelle en sciences sociales*, collection « Intellection », Louvain La Neuve, Academia-Bruylant
- Miles M. B., Huberman A. M. (1994), *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*, 2nd ed., Thousand Oaks, CA : Sage
- Morrison E. (1993), "A longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization", *Journal of Applied Psychology*, vol.78, n°2, p.173-183
- Perrot S. (2005), « L'individu et l'organisation : une approche par le concept de socialisation », *Congrès de l'AGRH*, Paris
- Perrot S. (2008), « Evolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : Une analyse des premiers mois dans l'entreprise », *M@n@gement*, vol.11, n°3, p.231-258
- Perrot, S. et Campoy, E. (2009). « Développement d'une échelle de mesure de la socialisation organisationnelle : une approche croisée entre processus et contenus », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, vol. 71, p.23-42
- Pettigrew A. (1990), "Longitudinal Field Research on Change: Theory and Practice", *Organization Science*, 1(3) August, p.267-292
- Piaud F. (2002), « Vendeurs ou conseillers ? Les agents d'accueil à France Télécom » in Piotet F. (dir.), *La Révolution des métiers*, Paris, Presses universitaires de France, p.151-191
- Reichers A.E., 1987. "An Interactionist Perspective on Newcomer Socialization Rates", *Academy of Management Review*, 12, 2, p.278-287
- Schein E. (1968), "Organizational Socialization and the profession of management", *Industrial Management Review*, winter, Vol. 9, p.1-16
- Van Maanen, Schein (1979), "Toward a Theory of Organizational Socialization", *Research in Organizational Behaviour*, n°1, p.209-264
- Zollinger M. et Lamarque E. (1999), *Marketing et stratégie de la banque*, Paris, Dunod