



HAL
open science

La relation dialectique d'alternance : l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services

Antoine Pennaforte

► **To cite this version:**

Antoine Pennaforte. La relation dialectique d'alternance : l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services. Gestion et management. Conservatoire national des arts et métiers - CNAM, 2010. Français. NNT : 2010CNAM0737 . tel-00555923

HAL Id: tel-00555923

<https://theses.hal.science/tel-00555923>

Submitted on 14 Jan 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



ÉCOLE DOCTORALE Entreprise, Travail, Emploi

Laboratoire Interdisciplinaire de Sociologie Economique

THÈSE présentée par :

Antoine PENNAFORTE

soutenue le : 7 décembre 2010

pour obtenir le grade de : **Docteur du Conservatoire National des Arts et Métiers**

Discipline : Sciences de gestion

**LA RELATION DIALECTIQUE
D'ALTERNANCE**

**L'impact de la formation en alternance
sur l'implication organisationnelle et le
turnover dans le monde des services**

I

THÈSE dirigée par :

Monsieur THÉVENET Maurice

Professeur, Cnam, Paris

RAPPORTEURS :

Madame BRASSEUR Martine

Professeur, Université Paris Descartes, Paris

Monsieur DEFÉLIX Christian

Professeur, IAE, Université Pierre Mendès France, Grenoble

JURY :

Monsieur PESQUEUX Yvon

Professeur, Cnam, Paris

Monsieur MASINGUE Bernard

Directeur des Formations Corporate, Veolia Environnement

« L'humanité progresse et perfectionne ses forces. Tout ce qui pour elle est inaccessible aujourd'hui, lui deviendra un jour familier, compréhensible, seulement il faut pour cela travailler, aider de toutes ses forces ceux qui cherchent la vérité. »

Anton Tchekhov, *La Cerisaie*, Acte II

Remerciements

À l'ouverture de cette thèse, j'adresse mes remerciements affables au Professeur Maurice Thévenet, qui a su inviter, au crépuscule de ma soutenance de master recherche, ma curiosité à entrer en thèse. Par sa finesse d'analyse, sa patience et son exigence, il a su orienter une réflexion en construction et aiguïser notre intellect. Sa disponibilité, ses questionnements avertis et sa force positive n'eurent qu'un dessein : « la thèse » et sa réalisation, favorisée par un sens poussé de l'esprit.

Je remercie vivement Madame le Professeur Martine Brasseur, Messieurs les Professeurs Christian Defélix et Yvon Pesqueux et Monsieur Bernard Masingue, qui ont bien voulu évaluer mon travail et constituer mon jury de thèse.

Travail personnel par essence, la thèse fut néanmoins le prétexte à de nombreux et riches échanges méthodologiques, théoriques et interdisciplinaires. Je sais gré au Laboratoire Interdisciplinaire de Sociologie Economique, et particulièrement au cercle des doctorants qui, à travers ses séminaires, aida à la critique de notre objet. Je sais gré aux enseignants-chercheurs de la Chaire de Gestion du Personnel du Cnam pour leur écoute et leurs conseils avisés. Je sais gré le cercle des doctorants « Cifre » en sciences sociales, qui sut partager une expérience riche et relevant de problématiques de positionnement similaires à la mienne.

En entreprise, je remercie Christian Dapilly et Bertrand Barthélemy, qui ont accepté ma demande de recherche et m'ont permis de découvrir l'univers passionnant de la compétence et du transport, du côté pratique. Je suis particulièrement reconnaissant aux étudiants des dispositifs diplômant du Campus Veolia Environnement pour leur disponibilité, leur compréhension et leur participation à ma recherche. Je remercie également les conducteurs, les exploitants et les collaborateurs des fonctions support qui facilitèrent ma découverte de l'entreprise, et m'enrichirent de leurs expériences variées.

J'adresse également toute ma reconnaissance à Bernard Masingue, dont les échanges sur mon objet de recherche furent moteurs et décisifs pour le respect d'un calendrier exigeant. Il a su, par son sens aigu de l'entreprise, critiquer et éclairer ma thèse, non sans un goût choisi du défi. Au sein du pôle Corporate du Campus Veolia Environnement, je remercie particulièrement Annick Duppérier, relectrice attentive et éclairante de mon travail, ainsi que

Christophe et Cécile, pour leur soutien sans faille. Enfin, je remercie les collaborateurs du Campus Veolia Environnement, dont certains furent des facilitateurs ô combien importants de mon travail.

Mais la thèse est également un exercice à débordement, qui inonde bien au-delà du monde professionnel. Je remercie donc ma famille pour son soutien, et particulièrement mes parents, pour qui les études, mais surtout le passage d'année en année à des grades supérieurs, ne relève pas du défi mais de la « normalité ». Je sais gré mes amis, pour leur patience à l'égard de mon absence.

Enfin et surtout, j'adresse à Anaëlle, toute la reconnaissance due à son rang, pour sa disponibilité, son écoute, son abnégation et sa relecture attentive de mon travail. Qu'elle sache que sans elle, cette thèse serait, ou ne serait pas.

L'université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Résumé

Le turnover au sein des organisations, à un faible niveau, peut être bénéfique pour le renouvellement des ressources. Mais en atteignant des sommets, il perturbe l'organisation et oblige à une gestion de l'immédiat, nuisible pour la performance des hommes et de l'entreprise. Le groupe Veolia Transport souffre de cet aléa organisationnel de manière récurrente, quand le cœur de son activité est basé sur la délégation de service public, où la qualité des hommes est gage de la performance de l'organisation. En appui de cet impératif qualitatif, le groupe promeut une politique générale de formation ambitieuse afin d'intégrer, professionnaliser et fidéliser ses collaborateurs. Le fer de lance de cette politique est l'alternance, la formation diplômante en alternance. Dès lors, l'alternance impacte-t-elle à la baisse le turnover ?

À travers une démarche proche d'un design quasi-expérimental, mobilisant une enquête dite longitudinale par questionnaire et l'appui d'un groupe de contrôle je teste, sur les exploitants du groupe en France, un design théorique explicatif de la relation alternance-turnover, par le prisme de l'implication organisationnelle. En proposant une définition gestionnaire de l'alternance, mes résultats démontrent le développement d'une relation dialectique individu-organisation par l'alternance, conditionnée par la mise en exergue d'un contrat psychologique fort et d'un double tutorat organisationnel. En croisant mes résultats avec 18 entretiens dits de validation, il ressort que l'alternance développe une socialisation organisationnelle partielle, en raison de la difficulté à comprendre pleinement son rôle en fin de cursus. Un glissement de la fonction tutorale en un système tuteur apparaît, où la communauté de travail aide à l'apprentissage du métier, quand le supérieur-tuteur conserve un rôle de mentor. Enfin, l'alternance possède un effet positif sur l'intention de quitter, en créant les conditions du développement de l'implication organisationnelle, à la condition d'une gestion dédiée. Dans ce dessein, je propose la mise en place d'une gestion spécifique des alternants, en ne considérant plus l'alternance comme un outil de formation mais comme un outil de gestion des ressources humaines, créateur de potentiels.

Mots-clés : FORMATION EN ALTERNANCE, COMPÉTENCES, IMPLICATION, SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE, CONTRAT PSYCHOLOGIQUE, SOUTIEN ORGANISATIONNEL, TUTORAT, TURNOVER, TRANSPORT, RELATION INDIVIDU-ORGANISATION, FIDÉLISATION, COMPORTEMENT ORGANISATIONNEL, LONGITUDINAL, QUASI-EXPERIMENTAL

Résumé en anglais

Within the organizations, the turnover when limited can have a positive influence on the resources' renewal. But when it grows, it badly affects the organization leading to a management of the immediate, jeopardizing people and company's effectiveness. Veolia Group is suffering from this regular organizational move, when its core business is made of services and where people are the key quality asset. On top of that, the company encourages an ambitious training policy in order to integrate, professionalize, and retain employees. To be successful, the company relies on the classroom learning (alternation). Therefore, can we claim that alternation has a direct impact on turnover's decrease?

Thanks to a quasi-experimental design approach, using an investigation so called longitudinal per questionnaire strengthened by a group of control, a theoretical design explaining the relationship alternation-turnover in the organizational frame was tested in France over a French population of production units. Alternation shows the emergence of a dialectical relationship human being-organization, monitored by the creation of a strong psychological contract and a double tutorial system. Mixing my results with 18 interviews of so called validation, it appears that alternation develops an organizational socialization only partial, due to the difficulty in the understanding of its own role at the end of the journey. The shift from a tutorial function to a tutorial system is also highlighted in my results, where the learning of the job is supported by the working community and the lead-tutor continues playing a mentor role. Lastly, according my study, when well managed, alternation can prevent the turnover, by supporting the development of a strong involvement within the organization. Therefore, I suggest the set up of a specific management unit for alternates, considering not anymore the alternation as a training tool but also as human resource tool enabling talents' discovery.

Keywords: ON THE JOB LEARNING, SKILLS, COMMITMENT, ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION, PSYCHOLOGICAL CONTRACT, ORGANIZATIONAL SUPPORT, MENTORING, TURNOVER, TRANSPORTATION, ORGANIZATIONAL BEHAVIOR, LONGITUDINAL METHOD, FIDELISATION

Sommaire :

Sommaire :	8
Table des matières	9
Introduction	42
CHAPITRE 1	64
L'ÉMERGENCE D'UN ALÉA ORGANISATIONNEL PRÉGNANT AU SEIN DE VEOLIA TRANSPORT ET LA RÉPONSE DE LA DGRH : TURNOVER VERSUS COMPÉTENCE.....	64
CHAPITRE 2	133
FORMATION EN ALTERNANCE ET COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS : LA CRÉATION D'UNE RELATION DIALECTIQUE ENTRE L'INDIVIDU ET L'ORGANISATION À TRAVERS UN PROCESSUS DE FORMATION COMPLEXE...	133
CHAPITRE 3	240
DESIGNS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIQUE : UNE APPROCHE MULTI NIVEAUX AU SEIN D'UNE DÉMARCHE ABDUCTIVE	240
CHAPITRE 4	305
LES CONDITIONS DE L'ENDIGUEMENT DU TURNOVER : LE RÔLE CUMULATIF DE L'ALTERNANCE ET DE L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE	305
CHAPITRE 5	417
LA CONSTITUTION D'UNE RELATION DIALECTIQUE PAR L'ALTERNANCE	417
Conclusion	485
Bibliographie	500
Annexes	565

Table des matières

Remerciements	3
Résumé	6
Résumé en anglais	7
Sommaire :	8
Table des matières	9
Liste des tableaux	35
Liste des figures	39
Liste des annexes.....	41
Introduction	42
I – INTÉRÊT DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE POUR LA GRH.....	45
1. L’intérêt d’une étude de la formation en alternance pour la GRH : un objet peu travaillé en GRH	45
1.1. <i>Origine des recherches sur l’alternance : la prédominance des sciences de l’éducation.....</i>	<i>45</i>
1.2. <i>L’étude de la formation en alternance pour la GRH : l’intérêt d’un objet « neuf »</i>	<i>46</i>
1.3. <i>L’intérêt d’étudier l’alternance dans le champ de la gestion des compétences</i>	<i>47</i>
2. L’intérêt des études de l’implication organisationnelle et du turnover pour la GRH.....	48
2.1. <i>Des entreprises soucieuses de conserver leurs ressources humaines : l’importance des études sur le turnover... ..</i>	<i>48</i>
2.2. <i>...Croisées aux études sur l’implication organisationnelle</i>	<i>49</i>
3. L’intérêt d’étudier la relation alternance-implication-turnover pour la GRH	51
II – PROBLÉMATIQUE, OBJET DE RECHERCHE ET TRAME DE NOTRE THÈSE .	53
1. La problématique de notre recherche	53
2. Construction et constitution de notre objet de recherche	55
2.1. <i>L’objet de notre recherche et notre terrain : la formation en alternance et la relation individu-organisation</i>	<i>55</i>
2.2. <i>Une recherche abductive ou une démarche progressive d’enquête.....</i>	<i>56</i>
2.3. <i>Une recherche de contenu et processuelle</i>	<i>59</i>
3. Trame de la thèse.....	60

III – L’ÉMERGENCE DE NOTRE INTÉRÊT POUR NOTRE OBJET DE RECHERCHE	62
.....	62
CHAPITRE 1	64
L’ÉMERGENCE D’UN ALÉA ORGANISATIONNEL PRÉGNANT AU SEIN DE VEOLIA TRANSPORT ET LA RÉPONSE DE LA DGRH : TURNOVER VERSUS COMPÉTENCES	64
.....	64
SECTION I – VEOLIA ENVIRONNEMENT : UNE FIRME LOCALE GLOBALE DE GESTION DÉLÉGUÉE DES SERVICES À L’ENVIRONNEMENT.....	66
I – VEOLIA ENVIRONNEMENT : UN GROUPE SPÉCIALISÉ DANS LA GESTION DÉLÉGUÉE DES SERVICES À L’ENVIRONNEMENT	66
1. Veolia Environnement : la gestion déléguée de l’eau, des déchets, de l’énergie et des transports.....	66
2. Un groupe basé sur le modèle de la délégation de service public	67
3. Veolia Transport : la gestion déléguée des transports de voyageurs dans et entre les villes.....	68
II – VEOLIA ENVIRONNEMENT – VEOLIA TRANSPORT : UNE FIRME LOCALE- GLOBALE	69
SECTION II – LES EXPLOITATIONS DE VEOLIA TRANSPORT : DES ORGANISATIONS SIMPLES DANS DES ENVIRONNEMENTS COMPLEXES... 71	71
I – UNE DÉMARCHE EXPLORATOIRE LONGUE ET MULTI MÉTHODES	71
1. La nécessité de croiser les données pour une démarche exploratoire solide 71	71
<i>1.1. Le recours à l’observation et aux entretiens et les limites de notre phase exploratoire</i>	<i>73</i>
<i>1.1.1. Un terrain d’exploration français de convenance</i>	<i>73</i>
<i>1.1.2. Des observations et entretiens informels sans limitation d’acteurs.....</i>	<i>74</i>
<i>1.1.3. Des entretiens semi-directifs solidifiant nos premières observations.....</i>	<i>76</i>
<i>1.1.4. Les limites temporelles de la phase exploratoire : l’échec passager d’une démarche dite d’audit social</i>	<i>77</i>
II – UNE ORGANISATION SIMPLE DES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT POUR DES DOMAINES D’ACTIVITÉ DIFFÉRENTS : TRANSPORT URBAIN ET TRANSPORT INTERURBAIN DE VOYAGEURS	79
1. L’organisation du transport de voyageurs en France : une décentralisation réelle et la particularité de l’Ile-de-France	79

2. Les exploitations de transport : une organisation simple pour deux conventions collectives	80
2.1. <i>Une structure organisationnelle simple : exploitation, maintenance et fonctions supports</i>	80
2.2. <i>Une organisation du travail soumise à deux conventions : le transport urbain et transport interurbain de voyageurs</i>	81
2.3. <i>Une progression professionnelle limitée par un organigramme plat</i>	81
2.4. <i>Une gestion sociale importante et la particularité de l'article L122-12 du Code du travail</i>	82
2.5. <i>Un exemple d'exploitation urbaine : Saint Etienne</i>	82
2.6. <i>Un exemple d'exploitation interurbaine : la Compagnie des Transports de l'Atlantique</i>	83
2.7. <i>Un exemple d'exploitation en Ile-de-France : les Transports du Val d'Oise Argenteuil</i>	84
III – LES TROIS STRATES DE L'ORGANISATION HUMAINE D'UNE EXPLOITATION : CONDUCTEURS, MANAGERS DE PROXIMITÉ ET RESPONSABLES	84
1. Conducteur, un métier répétitif et peu qualifié au service du client	85
2. Les managers de proximité, agents de maîtrise de premier rang	86
3. Les responsables en exploitation, gestionnaires de centres de profit	88
IV – LES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT ET LES ALÉAS ORGANISATIONNELS : L'ÉMERGENCE D'UN PROBLÈME DE TURNOVER	90
1. Des jeunes recrues volatiles	90
2. Des problèmes d'absentéisme dans les réseaux urbains	90
3. Des problèmes de turnover dans les réseaux interurbains	91
4. En Ile-de-France, turnover élevé et concurrence exacerbée	91
SECTION III – LA GESTION DES HOMMES DANS LES EXPLOITATIONS : LA PRÉGNANCE D'UN FORT TURNOVER	93
I – LA MOBILISATION DES DONNÉES DU REPORTING SOCIAL VEOLIA TRANSPORT : INDICATEURS SOCIAUX RETENUS ET LIMITES DES COLLECTES NON CONTROLÉES	93
1. Les méthodes de calcul des indicateurs sociaux du Reporting social VT : taux de turnover, de démission et d'absentéisme	93

2. Les limites du recours aux données internes : absence de contrôle de la collecte et bases diverses	95
II – LA RÉCURRENCE D’UN TAUX DE TURNOVER ÉLEVÉ SUR L’ENSEMBLE DES POSTES DES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT	96
1. Des indicateurs sociaux problématiques au sein de Veolia Environnement.	96
2. Des taux de turnover et de démissions fortement élevés chez les conducteurs, les managers de proximité et les responsables en exploitation de Veolia Transport France	97
SECTION IV – L’ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE DES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT : UN MARCHÉ CONCURRENTIEL SOUFFRANT D’UNE RARETÉ DE L’EMPLOI PORTÉE PAR DES ACTEURS VOLATILES.....	100
I – UNE CONCURRENCE EXACERBÉE DANS DES MÉTIERS PEU VALORISÉS	100
1. Un marché concurrentiel exacerbé	100
2. Un marché concurrentiel où la qualité fait la performance	101
II – UNE MAIN D’OEUVRE RARE SUR UN MARCHÉ D’ACTEURS VOLATILES	102
1. Des métiers en tension à la main d’œuvre rare	102
2. Un marché d’acteurs volatiles	103
SECTION V – LA STRATÉGIE DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DES RESSOURCES HUMAINES DE VEOLIA CONTRE LE TURNOVER : UNE POLITIQUE DE FIDÉLISATION BASÉE SUR LA GESTION DES COMPÉTENCES	104
I – LE DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES DE FIDÉLISATION POUR RETENIR LES RESSOURCES RARES.....	104
1. La stratégie de la DRH contre le turnover : le développement des compétences	105
1.1. Une stratégie de gestion des compétences globale et décentralisée	105
1.2. Une stratégie de fidélisation basée sur un accord de développement des compétences	106
1.2.1. Un accord pour intégrer, former et promouvoir la carrière des collaborateurs	106
1.2.2. Un accord inscrit dans une politique de gestion des compétences	107

1.2.3. <i>Une mise en œuvre de l'accord sur quatre volets : intégration, formation, contractualisation et financement</i>	107
1.2.4. <i>Un pilotage de l'accord au niveau central</i>	108
II – LA DÉCLINAISON DE L'ACCORD SUR LES COMPÉTENCES AU SEIN DE VEOLIA TRANSPORT	109
1. Une gestion des ressources humaines faiblement structurée	109
2.1. <i>Les enjeux de gestion pour la Direction des ressources humaines VT : recrutement, carrière et turnover</i>	110
2.2. <i>La déclinaison de l'Accord et la responsabilité des exploitations : d'une gestion des compétences à une démarche compétence balbutiante</i>	111
III – LA FIDÉLISATION PAR LA FORMATION, UN MOYEN D'ACTION CONTRE LE DÉPART VOLONTAIRE.....	112
SECTION VI – LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION EN ALTERNANCE, OUTILS DE GESTION FACE AUX ENJEUX DU TURNOVER	114
I – LA DÉCLINAISON DE L'ACCORD CADRE SUR LES COMPÉTENCES PAR LA FORMATION PROFESSIONNELLE	114
1. L'outil de formation du groupe : le Campus	114
2. Les valeurs de la formation : le principe du co-investissement entreprise – salariés	116
3. Les modalités d'action de l'accord : le recours à l'alternance	116
II – LA FORMATION EN ALTERNANCE CHEZ VEOLIA TRANSPORT SUR LES MÉTIERS D'EXPLOITATION : UN PROCESSUS LONG AUX ENJEUX DE FIDÉLISATION.....	117
1. Les enjeux de l'alternance : intégration, professionnalisation et fidélisation	117
2. La formation en alternance, processus de professionnalisation aidé par le tutorat	118
2.1. <i>La formation en alternance : processus de professionnalisation en alternance de lieux de formation</i>	119
2.2. <i>Le tutorat, modalité d'apprentissage accompagné</i>	119
3. Des formations en alternance préparant à trois diplômes : CAP, Licence et Master professionnels	120
3.1. <i>Le Certificat d'Aptitude Professionnel Agent d'Accueil et de Conduite Routière (CAP AACR)</i>	120

3.2. <i>La Licence professionnelle Gestion des Services à l'Environnement (LPGSE)</i>	121
3.3. <i>Le Master Management et Ingénierie des Services à l'Environnement (Master MISE)</i>	122
4. Le processus d'alternance : une année universitaire de formation	122
4.1. <i>Un recrutement sélectif différencié par niveau de diplôme et qualité du public (FI/FPC)</i>	123
4.2. <i>L'alternance au jour le jour : Hermès, Apulée et Lucrèce</i>	124
4.2.1. <i>Hermès, apprenti en CAP AACR</i>	124
4.2.2. <i>Apulée, apprenti en LPGSE</i>	125
4.2.3. <i>Lucrèce, formation continue en Master MISE</i>	126
5. Un terrain de recherche focalisé sur les exploitants : la mobilisation de toute la chaîne hiérarchique des exploitations	127
III – VERS UN IMPACT FAVORABLE À L'ORGANISATION DE L'ALTERNANCE SUR LE TURNOVER	127
1. Le recours aux données internes parcellaires	127
2. Les limites des données internes : l'incomplétude des listes et l'impossibilité de statistiques solides	128
3. L'impact favorable de l'alternance sur le turnover : un taux plus faible de turnover pour la population en alternance comparé à la population générale des exploitants	129
3.1. <i>Indice n°1 : un taux de turnover plus faible constaté sur la population en alternance, par rapport à la population hors alternance</i>	129
3.2. <i>Indice n°2 : un taux de démission plus faible constaté sur la population en alternance, par rapport à la population hors alternance</i>	130
3.3. <i>Indice n°3 : un taux de turnover faible quelques années après l'alternance, croissant avec l'ancienneté de la date du diplôme</i>	130
Résumé du chapitre 1	132
CHAPITRE 2	133
FORMATION EN ALTERNANCE ET COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS : LA CRÉATION D'UNE RELATION DIALECTIQUE ENTRE L'INDIVIDU ET L'ORGANISATION À TRAVERS UN PROCESSUS DE FORMATION COMPLEXE...	133

SECTION I – LE DIALOGUE ENTRE FORMATION PROFESSIONNELLE, GESTION DES COMPÉTENCES ET RAPPORT INDIVIDU-ORGANISATION : UNE RELATION AMBIVALENTE ?	135
I – L’ANCRAGE THÉORIQUE DE LA RELATION INDIVIDU-ORGANISATION : UNE RECHERCHE CENTRÉE SUR L’ÉQUILIBRE INDIVIDU-ORGANISATION	135
1. Le champ des comportements organisationnels et le postulat d’un équilibre possible dans la relation individu et organisation	135
1.1. <i>La relation individu-organisation étudiée au prisme de la formation : la notion de capital humain et la quête d’un équilibre performance-employabilité..</i>	136
1.1.1 <i>Les enjeux du capital humain pour l’entreprise : le retour sur investissement lié à la performance durable</i>	137
1.1.2 <i>Les enjeux du capital humain pour l’individu : le développement de l’employabilité</i>	138
1.2. <i>La non mobilisation des théories collectives ou « à réseaux » et le centrage sur le niveau individuel</i>	138
II – LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA QUÊTE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	139
1. Le lent développement de la formation professionnelle : de l’écart école-entreprise à l’essor de la compétence et de la professionnalisation	139
1.1. <i>L’essor de la compétence : l’acteur raisonnant et agissant</i>	141
1.2. <i>L’essor de la professionnalisation : la maîtrise de la tâche</i>	142
2. Le cadre législatif de la formation professionnelle : la contrainte des entreprises par le législateur et la loi du 4 mai 2004	142
3. La définition de la formation professionnelle : du développement intellectuel à l’acquisition de compétences	143
3.1. <i>Au sens commun, l’acquisition de savoirs</i>	143
3.2. <i>Au sens professionnel : développement de connaissances, compétences et comportements</i>	144
3.2.1. <i>Les conditions de réalisation de la formation professionnelle : l’importance de l’acteur apprenant dans un contexte favorable</i>	145
3.2.2. <i>Les enjeux de la compétence : la gestion des compétences et le développement de potentiels</i>	146
3.2.3. <i>Les limites de la démarche compétence : le poids de l’individualisme</i>	147

3.2.4. <i>Les limites de la formation professionnelle basée sur la compétence : des conditions exigeantes et des utilisations managériales biaisées</i>	147
III – LA DIALECTIQUE FORMATION-RELATION INDIVIDUS-ORGANISATIONS : NÉCESSITÉ D'ÉQUILIBRE ET DÉVELOPPEMENT COMPORTEMENTAL	148
1. Les effets de la formation sur la relation individu organisation : l'équilibre dialectique ?	148
2. La formation, condition de développement de l'implication organisationnelle : une relation ambivalente ?	149
2.1. <i>La formation influence positivement l'implication organisationnelle</i>	150
2.2. <i>La formation influence négativement l'implication organisationnelle</i>	150
3. La gestion des compétences : condition du développement de l'implication organisationnelle, une relation contrastée	151
3.1. <i>D'une possibilité de développement</i>	151
3.2. <i>...A une absence de développement</i>	151
SECTION II – L'ENDIGUEMENT DU TURNOVER PAR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS SPÉCIFIQUES : LE RÔLE DE L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE	154
I – LE DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES DE FIDÉLISATION CONTRE LE TURNOVER : VERS UNE RELATION INDIVIDU-ORGANISATION À L'ÉQUILIBRE INCERTAIN	154
1. L'essence théorique du lien individu-organisation : les avantages comparatifs et l'échange social	154
2. Le problème du turnover et les causes de l'intention de quitter	156
2.1. <i>Le turnover, attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation</i>	156
2.2. <i>Les causes du départ : raisons individuelles et organisationnelles</i>	157
2.3. <i>Les coûts visibles et cachés du turnover</i>	158
3. Des politiques de fidélisation à la fidélité organisationnelle	158
3.1. <i>Fidéliser ou l'attachement durable sur des valeurs</i>	158
3.2. <i>La fidélisation, politique permettant de réduire les départs volontaires des salariés</i>	159
3.3. <i>La fidélité organisationnelle : faible propension à rechercher un travail, attachement affectif, performances individuelle et collective</i>	159

4. Les limites des travaux sur la fidélisation : rareté des études et tentation de rétention	161
II – L’IMPLICATION ORGANISATIONNELLE : VERS LE DÉVELOPPEMENT D’UNE ATTITUDE FAVORABLE À L’ORGANISATION.....	162
1. L’implication organisationnelle, un concept multidimensionnel	162
1.1. <i>Origine</i>	162
1.2. <i>Proximité avec d’autres construits</i>	163
1.3. <i>Définitions générales</i>	164
1.4. <i>Typologies</i>	165
1.5. <i>L’implication dans l’organisation – implication organisationnelle</i>	167
1.6. <i>L’implication organisationnelle : un concept multidimensionnel</i>	168
1.7. <i>Le modèle retenu</i>	171
2. Les multiples antécédents de l’implication organisationnelle	173
2.1. <i>Concernant les trois dimensions</i>	173
2.2. <i>Concernant l’implication organisationnelle affective</i>	174
2.3. <i>Concernant l’implication organisationnelle normative</i>	176
2.4. <i>Concernant l’implication organisationnelle calculée</i>	176
III – L’IMPLICATION ORGANISATIONNELLE ET LA RELATION NÉGATIVE AVEC L’INTENTION DE QUITTER	177
1. La relation négative implication organisationnelle multidimensionnelle-intention de quitter	177
1.1. <i>L’implication dans l’organisation multidimensionnelle</i>	177
1.2. <i>L’implication organisationnelle affective</i>	178
1.3. <i>L’implication organisationnelle normative</i>	179
1.4. <i>L’implication organisationnelle calculée</i>	179
2. L’utilisation managériale de l’implication organisationnelle : la plus value de la dimension affective	180
3. Une relation positive implication organisationnelle-fidélisation : vers une signification intellectuelle	180
4. Les limites de l’implication : proximité avec l’engagement et nuances sur sa relation avec le turnover	181
SECTION III – LA FORMATION EN ALTERNANCE : UN SYSTÈME PROCESSUEL COMPLEXE MULTI-VARIABLES.....	184

I – L’ALTERNANCE, UN SYSTÈME PROCESSUEL REPOSANT SUR LE PRINCIPE DE L’APPRENTISSAGE	184
1. Historique de l’alternance : de l’utilisation infra bac à son développement dans les niveaux supérieurs	185
2. Définition de l’alternance : principe, système et processus	186
2.1. <i>L’alternance = essence et système de gestion complexe</i>	186
2.2. <i>L’alternance = un principe de développement cognitif : l’apprentissage</i> .	190
2.2.1. <i>L’alternance = un processus attitudinal</i>	192
2.2.2. <i>En synthèse, l’alternance = système, principe, processus</i>	193
3. Les limites de l’alternance : boucle sans fin de contrats courts et nuances sur l’apport de compétences	193
II – L’ALTERNANCE : UN SYSTÈME PROCESSUEL DE GESTION COMPLEXE MULTI VARIABLES.....	194
1. Les quatre acteurs de l’alternance et les variables constitutives du système	194
2. La socialisation organisationnelle : un processus d’intégration, de maîtrise de la tâche et de connaissance de l’organisation	195
2.1. <i>La socialisation organisationnelle ou l’acquisition des connaissances et compétences nécessaires à l’acquisition d’un rôle dans l’organisation (Lacaze, 2004)</i>	196
2.2. <i>Les trois étapes de la socialisation organisationnelle : l’anticipation, l’intégration et le management de son rôle</i>	198
2.2.1. <i>Les trois domaines de la socialisation organisationnelle : la maîtrise de la tâche, la clarification des rôles, l’acculturation et l’intégration sociale</i>	199
2.2.2. <i>Les tactiques organisationnelles et individuelles de socialisation</i>	199
2.2.2.1. <i>Les tactiques organisationnelles : formation, parrainage, agents socialisateurs</i>	200
La formation	201
Le parrainage – tutorat	202
Agent socialisateur	202
2.2.2.2. <i>Les tactiques individuelles : recherche d’information, expérimentation, auto-management et communauté</i>	203
La recherche d’informations	203
L’expérimentation	204

<i>L'auto-management</i>	204
<i>Le développement des relations avec les membres de l'organisation</i>	205
2.2.3. <i>Les typologies des tactiques de socialisation</i>	205
2.2.4. <i>Les limites de la socialisation organisationnelle : un concept en quête de définition fixe et aux effets contrastés</i>	208
3. Le tutorat, système de soutien organisationnel personnifié par le tuteur ...	209
3.1. <i>Le soutien organisationnel perçu ou la perception d'aide dans les situations difficiles</i>	209
3.1.1. <i>Définition</i>	209
3.1.2. <i>Les relations du SOP : implication et intention de quitter</i>	210
3.2. <i>Le tutorat : système d'apprentissage personnifié par le tuteur</i>	211
3.2.1. <i>Le tutorat</i>	211
3.2.2. <i>Tuteur</i>	212
3.2.3. <i>Le soutien du supérieur ou l'aide au bien être en entreprise</i>	214
3.2.4. <i>Les limites des soutiens et du tutorat : multiples tutorats et temps restreint pour les managers</i>	215
III – LA MISE EN EXERGUE DU CONTRAT PSYCHOLOGIQUE ET DU SUCCÈS DE CARRIÈRE PAR L'ALTERNANCE, ESSENCE DE LA RELATION DIALECTIQUE INDIVIDU-ORGANISATION	216
1. Le contrat psychologique ou la croyance en des obligations réciproques entre l'individu et l'organisation basées sur des promesses	217
1.1. <i>Une relation d'échange individu-organisation régie par un contrat moral</i> 217	
1.2. <i>Principes et conditions de développement du contrat : points de vues du salarié et de l'organisation</i>	219
1.2.1. <i>Le principe du contrat : échange et consentement, conditions du développement de promesses et attentes</i>	219
1.2.2. <i>Les conditions de développement sur la base de l'expérience</i>	220
1.2.3. <i>Le contrat psychologique du point de vue du salarié : l'espérance de la réciprocité</i>	222
1.2.4. <i>Le contrat psychologique du point de vue de l'organisation : la quête du représentant de l'organisation</i>	222
1.2.5. <i>Les multiples contrats : transactionnels, relationnels et de développement</i> 223	

1.2.6.	<i>La fin du contrat : rupture et violation</i>	224
1.2.6.1.	<i>La brèche du contrat et la renonciation de réciprocité</i>	224
1.2.6.2.	<i>Les effets négatifs de la rupture sur les comportements organisationnels</i>	225
1.2.7.	<i>Les limites du contrat : la proximité avec l'implication et le SOP, et le changement du rapport au travail des individus</i>	226
2.	Le succès de carrière lié à l'alternance	229
2.1.	<i>Le succès de carrière : l'accomplissement des désirs objectifs et subjectifs au travail</i>	230
2.1.1.	<i>L'inscription du succès de carrière dans le champ de recherche sur les carrières</i>	230
2.1.2.	<i>La carrière, ensemble d'expériences objectives et subjectives diverses tout au long de la vie</i>	230
2.1.3.	<i>Le succès de carrière, résultats positifs des expériences d'un individu</i> 232	
	CONCLUSIONS : DE LA NÉCESSITÉ DE CREUSER LA RELATION FORMATION EN ALTERNANCE-COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS	235
	Résumé du chapitre 2	239
	CHAPITRE 3	240
	DESIGNS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIQUE : UNE APPROCHE MULTI NIVEAUX AU SEIN D'UNE DÉMARCHE ABDUCTIVE	240
	SECTION I – UNE RECHERCHE À DEUX NIVEAUX : LE SYSTÈME D'ALTERNANCE ET NOTRE DESIGN THÉORIQUE	241
	I – UN OBJET DE RECHERCHE À LA FOIS SYSTÈME ET PROCESSUS	241
	1. Notre interrogation de départ focalisée sur le turnover	242
	2. Notre problématique assise sur un problème organisationnel	242
	3. L'adoption de deux niveaux d'étude	243
	4. Une recherche assise sur trois postulats : le rôle central de l'alternant, les conditions du développement de l'implication et la relation alternance – performance dans la tâche	243
	II – UN PREMIER NIVEAU DE RECHERCHE FOCALISÉ SUR LE SYSTÈME PROCESSUEL DE L'ALTERNANCE : CONSTITUTION ET RELATION À L'INTENTION DE QUITTER	244
	1. Le système processuel de l'alternance	245

1.1.	<i>Une définition issue de la phase exploratoire : système et processus</i>	245
1.2.	<i>Le rapprochement entre les apports de l'exploratoire et la littérature</i>	246
1.3.	<i>Notre définition retenue de l'alternance</i>	247
1.4.	<i>Le recours à cinq hypothèses explicatives</i>	248
2.	Les indices de la relation alternance – intention de quitter	249
2.1.	<i>Indice n°1 : l'alternance influence le turnover</i>	249
2.2.	<i>Indice n°2 : la formation et la gestion des compétences sont liées à l'intention de quitter</i>	249
2.3.	<i>Indice n°3 : les dimensions du système processuel de l'alternance sont liées à l'intention de quitter</i>	250
2.4.	<i>Le système alternance semble lié à des comportements organisationnels.</i>	250
2.5.	<i>L'hypothèse du lien entre alternance et intention de quitter</i>	250
3.	Le premier niveau de recherche en synthèse	251
III – SECOND NIVEAU DE RECHERCHE : LA RELATION ALTERNANCE – IMPLICATION ORGANISATIONNELLE		252
1.	Du lien alternance – intention de quitter à la relation alternance – implication organisationnelle	253
2.	L'adoption d'un modèle théorique	254
2.1.	<i>Origine du design</i>	254
2.2.	<i>Le design théorique</i>	255
2.3.	<i>Acceptation de la réfutation de notre modèle</i>	256
3.	Synthèse multi niveaux	258
4.	L'adoption d'une posture comparatiste : le recours au groupe de contrôle ..	260
SECTION II – UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ABDUCTIVE MULTI MÉTHODES		263
I – DES DÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES STRUCTURANTES ASSISES SUR DES ÉTUDES EMPIRIQUES		263
1.	Méthodologies d'analyse de la formation :	263
1.1.	<i>Axe sur les modalités de formation</i>	264
1.2.	<i>Axe sur les effets de la formation</i>	264
1.3.	<i>Première synthèse méthodologique</i>	266
2.	Méthodologie d'analyse du lien individu organisation	266
2.1.	<i>Le cas de l'implication</i>	266
2.2.	<i>Le cas de la socialisation organisationnelle</i>	267

2.3.	<i>Le cas du contrat psychologique</i>	268
2.4.	<i>Les cas du soutien organisationnel perçu et du soutien du supérieur perçu</i> 269	
2.5.	<i>Le cas de la Carrière</i>	269
2.6.	<i>Seconde synthèse méthodologique</i>	269
3.	Des décisions méthodologiques structurantes et une démarche proches d'un design quasi expérimental	270
II – L'INSCRIPTION DANS UN PARADIGME « POSITIVISTE OUVERT » DE NOTRE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ABDUCTIVE		
		271
1.	Une posture épistémologique dite « positiviste ouverte »	271
1.1.	<i>L'inscription dans un paradigme « positiviste ouvert »</i>	271
1.2.	<i>Les objectifs de connaissance de notre recherche : une recherche mixte de contenu et de processus</i>	273
2	Une posture méthodologique abductive	274
2.1.	<i>Un raisonnement méthodologique abductif :</i>	274
2.2.	<i>Le rejet des autres postures méthodologiques</i>	275
2.3.	<i>Les limites de nos postures épistémologiques et méthodologiques</i>	276
III – UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ABDUCTIVE MULTI MÉTHODES		
		277
1.	Les phases méthodologiques : la démarche suivie	277
1.1.	<i>L'exploration ou l'examen du problème organisationnel</i>	277
1.2.	<i>Le test ou la confrontation du modèle à l'empirisme</i>	278
1.3.	<i>La phase dite de validation – explicative : la nécessité d'un enrichissement qualitatif</i>	278
2.	Une méthode quantitative multi questionnaires	280
2.1.	<i>La sélection des échantillons</i>	280
2.2.	<i>Modalités de diffusions et taux de retour des échantillons</i>	281
2.3.	<i>Les limites de notre collecte et de notre diffusion de questionnaires</i>	285
2.4.	<i>La construction du questionnaire</i>	286
2.5.	<i>Le choix des échelles</i>	288
2.5.1.	<i>Echelles retenues</i>	289
2.5.1.1.	<i>Implication organisationnelle</i>	289
2.5.1.2.	<i>Socialisation organisationnelle</i>	290
2.5.1.3.	<i>Soutien organisationnel perçu</i>	290

2.5.1.4. <i>Soutien du supérieur perçu</i>	291
2.5.1.5. <i>Contrat psychologique</i>	291
2.5.1.6. <i>Succès de carrière</i>	292
2.5.1.7. <i>Intention de quitter</i>	292
2.5.2. <i>Variables de contrôle</i>	292
2.6. <i>Le recours au prétest</i>	293
2.7. <i>Les enjeux de validité</i>	293
2.8. <i>Les enjeux de fiabilité</i>	294
2.9. <i>Biais et limites de notre méthode quantitative</i>	295
3. L'approche qualitative dite de validation	295
3.1. <i>Entretiens</i>	295
3.2. <i>Posture d'observateur</i>	296
4. Une démarche d'analyse progressive	297
4.1. <i>L'analyse des données exploratoires</i>	297
4.1.1. <i>Analyse des données volantes</i>	297
4.1.2. <i>Entretiens formels</i>	298
4.1.3. <i>Entretiens semi directifs</i>	299
4.1.4. <i>Données quantitatives</i>	301
4.2. <i>L'analyse du test</i>	301
4.3. <i>L'analyse de la phase dite de validation</i>	303
Résumé du chapitre 3	304
CHAPITRE 4	305
LES CONDITIONS DE L'ENDIGUEMENT DU TURNOVER : LE RÔLE CUMULATIF DE L'ALTERNANCE ET DE L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE	305
SECTION I – L'ASSISE DU TEST : UNE DÉMARCHE PROCHE D'UN PLAN QUASI-EXPERIMENTAL SUR LA POPULATION DES EXPLOITANTS DE VEOLIA TRANSPORT	308
I – LA DISCRIMINATION D'UNE POPULATION COMMUNE PAR L'ALTERNANCE : DES ÉCHANTILLONS MULTIPLES ET REPRÉSENTATIFS	308
1. Un test bâti sur la population des exploitants de Veolia Transport, discriminée par l'alternance	309
2. Des échantillons représentatifs de la structure des exploitations et des taux de réponses satisfaisants	310
1.1. <i>Longitudinal point 1 : début de formation</i>	311

1.2. Longitudinal point 2 : fin d'alternance	311
1.3. Transversal : 2005 à 2008 : anciens alternants.....	312
1.4. Témoin : échantillon hors alternance	313
2. L'autorisation de comparaison des échantillons	315
II – UN IMPACT LIMITÉ DES VARIABLES DE CONTRÔLE DU TEST.....	317
1. Rappel des variables de contrôle retenues par la littérature	317
2. Les variables de contrôle retenues pour notre test : type de poste et ancienneté.....	319
2.1. En début d'alternance : niveau de diplôme et ancienneté	319
2.2. En fin d'alternance et quelques années après : niveau de diplôme et ancienneté.....	320
2.3. Variables de contrôle du groupe témoin : type de poste et ancienneté.....	320
III – UNE DOUBLE ANALYSE SUR DEUX NIVEAUX D'ÉTUDE : LA RÉPONSE PROGRESSIVE À NOTRE DESIGN DE RECHERCHE	322
1. Les mesures de premier niveau : tests de comparaison de moyenne dans le temps, alternants versus groupe témoin.....	323
2. Les mesures du second niveau : la quête d'associations et de relations causales entre alternance-implication-intention de quitter	323
3. Précisions de spécificités de mesure : socialisation organisationnelle, contrat psychologique, soutien organisationnel, implication et intention de quitter	324
IV – LE RECOURS À UN INSTRUMENT DE MESURE FIABLE	326
SECTION II – L'AJUSTEMENT DES HYPOTHÈSES DE PREMIER NIVEAU DE RECHERCHE AUX DONNÉES EMPIRIQUES : DE L'ENTRÉE EN ALTERNANCE AUX ANNÉES POST DIPLÔME	329
I – LE DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE PAR L'ALTERNANCE (HYPOTHÈSE 1)	329
1. De manière générale : des scores en augmentation pendant l'alternance ..	329
2. Par niveaux de diplôme : la variation de la socialisation selon l'ampleur de la tâche et l'accompagnement en entreprise	332
II – DE L'AJUSTEMENT DU CONTRAT PSYCHOLOGIQUE PAR L'ALTERNANCE À SA DIMINUTION CHRONIQUE POST FORMATION (HYPOTHÈSE 2).....	332
1. Différences de moyennes entre les deux parties du contrat : une mutualité respectée	332

2. De manière générale : un contrat surévalué en début d’alternance, ajusté en fin de cursus et diminuant quelques années après	334
3. Par niveaux : le suivi de la tendance générale, sans discrimination	335
III – L’AJUSTEMENT DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PAR L’ALTERNANCE ET L’ÉQUILIBRE SOUTIEN DE L’ORGANISATION-SOUTIEN DU SUPERIEUR (HYPOTHÈSES 4 et 4’)	336
1. De manière générale : un soutien de l’entreprise aussi important que le soutien du supérieur-tuteur	336
2. Par niveaux : une évolution du support liée aux types de poste et l’autonomisation des acteurs	338
IV – LE DÉVELOPPEMENT DU SUCCÈS DE CARRIÈRE PAR L’ALTERNANCE (HYPOTHÈSE 3)	339
1. De manière générale : stabilité du succès : une sensation de succès d’entrée et de réussite de la formation	339
2. Par niveaux : un succès constant, réévalué en fonction de la connaissance de l’organisation	339
V – L’AJUSTEMENT DE L’INTENTION DE QUITTER PAR L’ALTERNANCE ET POST FORMATION (HYPOTHÈSE 5)	340
1. Un ajustement de l’intention de quitter au cours de l’alternance et les fêlures chroniques de la digue.....	340
2. Par niveaux : une différence liée aux envies de carrière	341
VI – DES IMPLICATIONS CALCULÉES ET NORMATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE L’IMPLICATION AFFECTIVE	341
1. De la prédominance des comportements obligé et calculé en début d’alternance à l’évolution des comportements affectifs.....	341
2. Par niveaux : une prévalence des dimensions normatives en supérieur, et affectives et calculées en CAP	342
CONCLUSIONS : L’AJUSTEMENT DE NOS HYPOTHÈSES DE PREMIER NIVEAUX	344
<i>Réponses nuancées à nos hypothèses de premier niveau</i>	344
<i>Influences contrastées des variables de contrôle</i>	345
<i>Jeu évolutif de l’implication organisationnelle</i>	347

SECTION III – L’AJUSTEMENT DE NOS RÉSULTATS DE PREMIER NIVEAU AU REGARD COMPARÉ DE L’ÉCHANTILLON DE CONTRÔLE : LA SUPRÉMATIE DE L’ALTERNANCE	350
I – LE DÉVELOPPEMENT D’UNE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE PLUS ÉLEVÉE QU’EN ALTERNANCE, MAIS PEU RAPIDE.....	350
II – LA MISE EN EXERGUE D’UN CONTRAT PSYCHOLOGIQUE INFÉRIEUR A L’ÉCHANTILLON D’ALTERNANTS, EXCEPTÉ SUR LA DIMENSION INDIVIDUELLE.....	351
III – UNE PERCEPTION DU SOUTIEN DU SUPERIEUR PLUS ÉLEVÉE HORS ALTERNANCE MAIS PLUS FAIBLE AU NIVEAU DE L’ORGANISATION	352
IV – LE DÉVELOPPEMENT D’UNE SENSATION DE SUCCÈS DE CARRIÈRE INFÉRIEURE À L’ÉCHANTILLON D’ALTERNANTS	353
V – UNE INTENTION DE QUITTER PLUS ÉLEVÉE HORS ALTERNANCE.....	353
VI – UNE PRÉDOMINANCE DE LA DIMENSION AFFECTIVE, DEVANT LES DIMENSIONS CALCULÉES ET NORMATIVES, SUR DES SCORES INFÉRIEURS AUX ÉCHANTILLONS D’ALTERNANTS	354
CONCLUSIONS DE NOTRE PREMIER NIVEAU D’ANALYSE	356
<i>Influence des variables de contrôle</i>	356
<i>Poids et influences des dimensions dans le système alternance</i>	356
<i>Globalement, des scores plus élevés en alternance par rapport au groupe témoin</i>	357
<i>Réponse à nos hypothèses de premier niveau, en prenant en compte la nuance du groupe témoin</i>	359
<i>Reformulation de nos hypothèses</i>	361
SECTION IV – LE DÉVELOPPEMENT DE L’IMPLICATION ORGANISATIONNELLE PAR L’ALTERNANCE	363
I – LA RELATION ALTERNANCE-IMPLICATION EN DÉBUT DE FORMATION : LE DÉVELOPPEMENT DE LA DIMENSION AFFECTIVE	363
1. Des associations alternance-implication faibles, touchant uniquement les dimensions affectives et normatives	363
2. En début d’alternance, le modèle de développement de l’implication affective : 36,7% de l’explication de la variance	365
II – LA RELATION ALTERNANCE-IMPLICATION EN FIN DE FORMATION : LE DÉVELOPPEMENT DE L’IMPLICATION MULTIDIMENSIONNELLE.....	368

1. En fin d'alternance, des associations alternance-implication nombreuses et plus élevées : l'activation de toutes les facettes, en dehors de la dimension « absence d'alternatives perçues »	368
2. En fin d'alternance, les modèles d'implication affective, « sacrifice perçu » et normative	370
2.1. Le modèle de développement de l'implication affective en fin d'alternance : 47% de l'explication de la variance	371
2.2. Le modèle de développement de l'implication calculée « sacrifice perçu » en fin d'alternance : 36% de l'explication de la variance	372
2.3. Le modèle de développement de l'implication normative en fin d'alternance : 48,6% de l'explication de la variance	373
III – LA RELATION ALTERNANCE-IMPLICATION APRÈS L'ALTERNANCE : LA PRÉDOMINANCE DE LA DIMENSION AFFECTIVE	374
1. Après l'alternance, des associations alternance-implication moins nombreuses avec la prédominance de la dimension normative	374
2. Les modèles de développement de l'implication après l'alternance : une évolution des conditions d'activation.....	376
2.1. Le modèle de développement de l'implication affective après l'alternance : 34,8% de l'explication de la variance	376
2.2. Le modèle de développement de l'implication calculée « sacrifice perçu » après l'alternance : 17,7% d'explication de la variance	377
2.3. Le modèle de développement de l'implication normative après l'alternance : 35,5% de l'explication de la variance	378
IV – LA RELATION GROUPE TÉMOIN-IMPLICATION : LE DÉVELOPPEMENT DE L'IMPLICATION MULTIDIMENSIONNELLE	379
1. Des associations groupe témoin-implication nombreuses, touchant l'ensemble des dimensions de l'implication	379
2. Le modèle de développement de l'implication au sein du groupe témoin : prévalence du soutien et du contrat.....	380
2.1. Le modèle de développement de l'implication affective par le groupe témoin : 30% de l'explication de la variance	381
2.2. Le modèle de développement de la dimension calculée « sacrifice perçu » et « absence d'alternatives perçues » par le groupe témoin : 30% de l'explication de la variance	382

2.3. <i>Le modèle de développement de la dimension normative par le groupe témoin : 27% de l'explication de la variance</i>	383
CONCLUSIONS : LA VALIDATION DE NOS HYPOTHÈSES DE SECOND NIVEAU	385
<i>Le développement de l'implication organisationnelle multidimensionnelle par l'alternance : validation des hypothèses de second niveau</i>	385
<i>Les conditions du développement des dimensions de l'implication organisationnelle pendant l'alternance : relations schématiques, variables ambivalentes et types d'implication</i>	387
<i>La fin de l'influence de l'alternance sur le développement de l'implication et le changement de relation après la formation : prédominance du soutien générique</i>	388
<i>Le développement de l'implication au sein du groupe témoin : prédominance du soutien et du contrat tacite partie entreprise</i>	389
SECTION V – L'ENDIGUEMENT DU TURNOVER PAR LE DOUBLE RÔLE DE L'ALTERNANCE	391
I – L'ENDIGUEMENT DE L'INTENTION DE QUITTER PAR L'ALTERNANCE : LES RELATIONS DIRECTES	391
1. Des associations négatives entre alternance – intention de quitter	392
2. Le modèle de développement d'une relation négative directe alternance-intention de quitter en début de cursus	393
3. Le modèle de développement d'une relation négative directe alternance-intention de quitter en fin de cursus	394
4. Le modèle de développement d'une relation négative directe alternance – intention de quitter post diplôme	395
II – L'ENDIGUEMENT DE L'INTENTION DE QUITTER PAR L'IMPLICATION : UNE RELATION DIRECTE.....	396
1. Des associations négatives entre implication et intention de quitter	396
2. Le modèle de développement d'une relation négative directe implication-intention de quitter	397
III – L'ENDIGUEMENT CUMULATIF DE L'INTENTION DE QUITTER PAR L'ALTERNANCE ET L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE EN ÉMANANT	399

1. L'évolution de la relation alternance-intention de quitter après la formation : la force constante de l'implication.....	399
2. Le modèle de développement d'une relation négative alternance-implication-intention de quitter en début de formation.....	400
3. Le modèle de développement d'une relation négative alternance – implication – intention de quitter en fin de formation.....	401
4. Le modèle de développement d'une relation négative alternance-implication – intention de quitter après la formation.....	403
IV – LA RELATION GROUPE TÉMOIN-INTENTION DE QUITTER OU LA TENTATION DU TURNOVER.....	404
1. Des associations groupe témoin – intention de quitter négatives et positives	404
2. Le modèle de développement d'une relation négative et positive directe groupe témoin-intention de quitter.....	406
3. Des associations groupe témoin-implication-intention de quitter inférieures aux alternants.....	406
4. Le modèle de développement d'une relation négative directe groupe témoin-implication-intention de quitter comparé aux alternants.....	407
CONCLUSIONS : LE DOUBLE RÔLE DE L'ALTERNANCE DANS L'ENDIGUEMENT DU TURNOVER.....	411
<i>Relations directes alternance-implication-intention de quitter</i>	411
<i>Le rôle de l'implication :</i>	411
<i>Réponse au modèle</i>	412
Résumé du chapitre 4.....	415
CHAPITRE 5.....	417
LA CONSTITUTION D'UNE RELATION DIALECTIQUE PAR L'ALTERNANCE.....	417
Précautions d'analyse et éléments de contingence.....	418
SECTION I – QU'EST-CE QUE L'ALTERNANCE ? SAS D'AJUSTEMENT, SYSTÈME DE DÉVELOPPEMENT COMPORTEMENTAL ET D'ENDIGUEMENT DU TURNOVER.....	420
I – L'AJUSTEMENT EMPIRIQUE DE NOTRE MODÈLE THÉORIQUE : LA VALIDATION AJUSTÉE DE NOTRE MODÈLE PAR LES LIENS DIRECTS ALTERNANCE – IMPLICATION – INTENTION DE QUITTER.....	420

1. La compréhension de l'intention de quitter et le double rôle de l'alternance	420
2. Une influence plus significative de l'alternance sur le turnover au regard comparé de la population classique	421
3. Le développement de l'implication organisationnelle multidimensionnelle par l'alternance : deuxième niveau d'analyse	422
4. Des relations linéaires directes alternance – implication – intention de quitter	422
II – QU'EST-CE QUE L'ALTERNANCE AU REGARD DES COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS ?	423
1. L'alternance comme sas d'ajustement	424
2. L'alternance comme système de développement comportemental.....	424
3. L'alternance comme système d'endiguement du turnover	425
SECTION II – LE PROCESSUS D'ALTERNANCE AU REGARD DE CEUX QUI L'ONT VÉCU : LE DÉVELOPPEMENT DE POTENTIEL :	426
I – AVANT L'ALTERNANCE : RÔLE DE L'ANTICIPATION ET FORTE MOTIVATION	426
II – LE DÉBUT DE L'ALTERNANCE : L'INITIATION AU GOÛT DU CHALLENGE	427
<i>Soutien de la communauté de travail en entreprise</i>	431
<i>Soutien de la communauté de travail en centre de formation</i>	432
III – LA FIN DE L'ALTERNANCE : LE SACRE DE L'ALTERNANT ET LE CHALLENGE COMME ABSOLU	432
<i>Développement du goût du challenge</i>	434
<i>Soutien du supérieur</i>	436
<i>Soutien des pairs</i>	437
IV – LES ANNÉES POST ALTERNANCE : L'IMPLICATION AFFECTIVE ET L'IMPÉRATIF DE TEMPORALITE COURTE	442
V – LE REGARD DE LA POPULATION DE CONTRÔLE : LES FORCES MOINDRES	444
SECTION III – LE SYSTEME ALTERNANCE : DE L'INDIVIDU ACTEUR AU SYSTÈME TUTORAL OU L'ESSENCE D'UNE RELATION DIALECTIQUE	446

I – ALTERNANCE ET SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE : L’INDIVIDU PROACTIF, LE SUPPORT DU CENTRE DE FORMATION ET LE FLOU DU ROLE, CUMULÉS A L’ABSENCE DE PROCÉDURES EN ENTREPRISE	446
1. Les étapes de la socialisation organisationnelle.....	446
2. Les domaines de la socialisation organisationnelle	447
3. Les tactiques de socialisation : individuelles et collectives	447
II – ALTERNANCE ET SOUTIEN : L’INTRONISATION PAR LES PAIRS ET LE LEADERSHIP DU TUTEUR OU LE SYSTÈME TUTORAL COMME BASE PÉRENNE DE L’IMPLICATION.....	449
1. Le soutien organisationnel perçu : les conditions de l’intronisation	449
2. Le soutien du supérieur perçu : le mentor	449
III – ALTERNANCE ET CONTRAT PSYCHOLOGIQUE : LA BASE D’UNE RELATION DIALECTIQUE	451
IV – ALTERNANCE ET SATISFACTION DE CARRIÈRE : DU SUCCÈS À L’OUVERTURE D’HORIZONS NOUVEAUX :.....	452
SECTION IV – LE MODÈLE ALTERNANCE-IMPLICATION-INTENTION DE QUITTER : L’AJUSTEMENT DU TURNOVER PAR L’ALTERNANCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE TROIS COMPORTEMENTS.....	454
I – LES ANTÉCÉDENTS DE L’IMPLICATION PAR L’ALTERNANCE : LA JONCTION AVEC LA LITTÉRATURE	456
II – IMPLICATION ET DÉVELOPPEMENT DES COMPORTEMENTS : L’AFFECTIF, LE CALCULATEUR ET L’ENDETTÉ.....	457
III – LES MATÉRIAUX DE L’ENDIGUEMENT.....	458
SECTION V – LA RELATION DIALECTIQUE D’ALTERNANCE ENTRE L’INDIVIDU ET L’ORGANISATION : LE RAPPORT EQUILIBRÉ BASÉ SUR UNE INTELLIGENCE RAISONNÉE.....	460
I – LE DÉVELOPPEMENT D’UNE RELATION DIALECTIQUE : ESSENCE ET COMPOSANTES.....	460
II – LA RELATION INDIVIDU-ORGANISATION AU NIVEAU DE L’INDIVIDU : PERFORMANCE, IMPLICATION AFFECTIVE ET LOYAUTÉ	462
III – LA RELATION INDIVIDU-ORGANISATION AU NIVEAU DE L’ORGANISATION : GESTION DES COMPÉTENCES, PERFORMANCE, FIDÉLISATION OU D’UN OUTIL DE FORMATION À UN OUTIL DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	464

IV – L’ALTERNANCE ET LA CRITIQUE	465
1. Et le hors travail ? l’utilitarisme ? le bien être au travail ?	465
2. Un modèle d’activation de l’implication conditionné à la gestion des dimensions de l’alternance	466
SECTION VI – LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	468
I – LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES	468
1. Les aléas postaux et la plus value de l’email	468
2. La nécessité d’alléger le questionnaire	469
3. La multiplication des points de mesure: le risque de contamination	469
4. Proximité entre les concepts : une distinction claire	469
5. Choix de la méthode d’analyse : et les équations structurelles ?	470
6. Influences du contexte : les variables de contrôle et leurs faibles poids.....	470
7. L’apport qualitatif et les limites des entretiens multi temporels	471
II – UNE FIABILITÉ SATISFAISANTE À AMÉLIORER	471
III – UNE VALIDITÉ INTERNE ET EXTERNE ACCEPTABLE	472
1. La validité Interne	472
2. Une validité externe sur l’alternance	472
IV – DES AXES D’ETUDES NON INVESTIS	473
1. Les syndicats	473
2. La problématique des coûts	474
SECTION VII – IMPLICATIONS MANAGÉRIALES : POUR UNE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DE L’ALTERNANCE :	475
I – LE PARCOURS D’ALTERNANCE : LA DIFFÉRENCIATION CENTRE DE FORMATION – ENTREPRISE	475
II – LE SYSTÈME TUTORAL : COMMUNAUTÉ DE TRAVAIL ET MENTOR.....	478
III – UN SYSTÈME DE GESTION DÉDIÉ DES ALTERNANTS	479
IV – LE PRINCIPE DE DÉVELOPPEMENT D’UN COMPORTEMENT FAVORABLE A L’ENTREPRISE : UN SYSTÈME DE GESTION DE L’ALTERNANCE GLOBAL – RECRUTEMENT – ALTERNANCE – SORTIE – CARRIÈRE	482
Résumé du chapitre 5	484
Conclusion	485
I – LA FORMATION EN ALTERNANCE ET LE DÉVELOPPEMENT D’UNE RELATION DIALECTIQUE INDIVIDU-ORGANISATION, CONDITIONS D’UNE	

GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DÉDIÉE AUPRÈS DES ALTERNANTS	486
.....	486
1. Définition et points nodaux de l’alternance : l’obtention d’un statut	486
2. L’endiguement du turnover et la relation dialectique d’alternance : le développement comportemental	487
2.1. <i>L’endiguement du turnover par l’alternance</i>	487
2.2. <i>La relation dialectique d’alternance et les différents types de comportements</i>	488
3. Le développement du potentiel des alternants et la nécessité d’un système de gestion dédié : clés de gestion pour les gestionnaires RH	490
II – L’AFFIRMATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES DE NOTRE RECHERCHE :	491
1. La nécessité de l’adoption d’une posture comparatiste :	491
2. La force du devis longitudinal : la multiplication des points de mesure	492
3. La démarche abductive et la plus value de la boucle exploratoire-test quantitatif-enrichissement qualitatif	492
4. La position de CIFRE : atouts et contraintes	492
III – POUR UN PROLONGEMENT COLLECTIF ET MÉTHODOLOGIQUE DE NOTRE RECHERCHE	494
1. L’apport des dimensions collectives	494
1.1. <i>La théorie du capital social : alternance et création de réseaux relationnels</i>	494
1.2. <i>La théorie de l’apprentissage organisationnel : vers une entreprise plus compétente par la montée en compétence collective des collaborateurs</i>	495
2. L’extension de notre design à d’autres problèmes managériaux et aux autres divisions du groupe	496
3. Pour ceux qui sont partis :	496
4. Pour un développement de notre modèle :	497
Bibliographie	500
Annexes	565
Annexe 1 : plaquette institutionnelle du Certificat d’Aptitude Professionnelle Agent d’Accueil et de Conduite Routière	566
Annexe 2 : plaquette institutionnelle de la Licence Professionnelle Gestion des Services à l’Environnement	568

Annexe 3 : plaquette institutionnelle du Master Professionnel Management et Ingénierie des Services à l'Environnement	570
Annexe 4 : Entretiens effectués dans le cadre de notre phase exploratoire	572
Annexe 5 : Exploitation visitées pendant la phase exploratoire :.....	573
Annexe 6 : extrait de grille d'observation – phase exploratoire :	574
Annexe 7 : grille d'entretien enrichie pour l'encadrement de formation – phase exploratoire :	575
Annexe 8 : extrait traitement thématique entretiens semi directif : phase exploratoire :.....	579
Annexe 9 : extraits des taux de turnover du groupe Veolia-Transport : exploitations : indicateurs de progrès Veolia Transport France : 2004-2009 : données issues des analyses :	582
Annexe 10 : questionnaire :.....	586
Annexe 11 : Extrait des tests sur les variables de contrôle :	595
Annexe 12 : Extrait des tests de comparaison de moyenne :	598
Annexe 13: Extraits des tests de corrélation :	599
Annexe 14 : Extraits des tests de régression :	605
Annexe 15 : grille d'entretiens semi-directifs : phase de « validation » : anciens formations initiales :	606
Annexe 16 : entretien semi-directif complet – ancien formation initiale sur la licence professionnelle GSE.....	609

Liste des tableaux

Tableau 1 : Démarche exploratoire : de l'observation à l'étude des taux	73
Tableau 2 : Grille d'observation	76
Tableau 3 : Extrait de notre grille d'audit social - conducteur.....	78
Tableau 4 : Indicateurs sociaux Veolia Environnement 2004-2009, Sources : données sociales imprimées (2004-2009)	96
Tableau 5 : Taux de turnover et de démission chez Veolia Transport France, 2004-2009.....	97
Tableau 6 : Taux de turnover et de démission chez Veolia Transport France, 2004-2009, par conventions.....	97
Tableau 7 : Taux de rotation conducteurs et hors conducteurs chez Veolia Transport France, 2004-2007.....	99
Tableau 8 : Population de notre terrain de recherche.....	127
Tableau 9 : Taux moyen de turnover, 2005-2009, alternance versus hors alternance.....	129
Tableau 10 : Taux moyen de turnover, 2005-2009, alternance versus hors alternance, par type de poste.....	129
Tableau 11 : Taux moyen de démission, 2005-2009, alternance versus hors alternance	130
Tableau 12 : Taux de turnover annuel, 2005-2009, sur la population « alternance », un an minimum après l'obtention du diplôme	131
Tableau 13 : Modèle de Meyer et Herscovitch, 2001	168
Tableau 14 : Différences définitionnelles de l'implication organisationnelle multidimensionnelle	169
Tableau 15 : Les deux sous-dimensions de l'implication calculée, d'après McGee et Ford (1987) et Stinghlhamber et al (2002)	170
Tableau 16 : Antécédents de l'implication organisationnelle multidimensionnelle	177
Tableau 17 : Typologie des stratégies de socialisation organisationnelle de Van Maanen et	206
Tableau 18 : Classification des tactiques de socialisation, d'après Jones, 1986, repris par Bargues-Bourlier, 2001	206
Tableau 19 : Nouvelle classification des stratégies de socialisation organisationnelle de Van	207
Tableau 20 : Enjeux de la formation en alternance pour les individus et l'organisation Veolia Transport	236

Tableau 21 : Effets de la formation professionnelle et de la formation en alternance sur les individus, l'organisation et les comportements organisationnels d'après la littérature .	237
Tableau 22 : Lien entre formation, compétences, SOP, SOPS, tuteurs, socialisation organisation, contrat psychologique, carrière et l'implication organisationnelle, d'après une sélection d'auteurs.	238
Tableau 23 : Rapprochement des dimensions de l'alternance issues du terrain avec la littérature	246
Tableau 24 : Cheminement de notre recherche.....	277
Tableau 25 : Population et échantillon des entretiens dit de validation.....	279
Tableau 26 : Démarche abductive de notre recherche	280
Tableau 27 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte dite longitudinale ...	282
Tableau 28 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte dite transversale	283
Tableau 29 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte de contrôle.....	284
Tableau 30 : Exemple de codage de notre questionnaire	287
Tableau 31 : Biais possibles d'après Gavard-Perret (2008) et comment les éviter	294
Tableau 32 : Grille d'analyse des entretiens par codage ouvert en première lecture.....	298
Tableau 33 : Grille d'analyse des entretiens par codage ouvert en seconde lecture	298
Tableau 34 : Grille d'analyse des entretiens	299
Tableau 35 : Démarche d'analyse exploratoire – données qualitatives	300
Tableau 36 : Rapprochement terrain - littérature	300
Tableau 37 : Démarche d'analyse exploratoire – données quantitatives	301
Tableau 38 : Population retenue et échantillons pour le test empirique	309
Tableau 39 : Population de recherche et trois échantillons retenus pour le test empirique ..	309
Tableau 40 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte longitudinale en début d'alternance	311
Tableau 41 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte longitudinale en fin d'alternance	312
Tableau 42 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte transversale.....	312
Tableau 43 : Population, échantillon et taux de réponse du groupe témoin	313
Tableau 44 : Représentativité des échantillons et taux de retour	314
Tableau 45 : Caractéristiques générales de la population alternante et témoin	315
Tableau 46 : Variables de contrôle retenues par la littérature.....	318
Tableau 47 : Variables de contrôle retenues pour l'échantillon d'alternants en début de formation	319

Tableau 48 : Variables de contrôle retenues pour les échantillons Alternants en fin de formation et quelques années après.....	320
Tableau 49 : Variables de contrôle retenues pour l'échantillon témoin.....	320
Tableau 50 : Dimensions – sous-dimensions – facettes mesurées et codes associés.....	326
Tableau 51 : Fiabilité de notre instrument de mesure aux différents points de collectes	327
Tableau 52 : Evolution des moyennes de la socialisation organisationnelle et de ses domaines pour les alternants.....	330
Tableau 53 : Evolution des moyennes du contrat psychologique et de ses dimensions pour les alternants	334
Tableau 54 : Evolution des moyennes des soutiens de l'entreprise, du Campus et du supérieur pour les alternants.....	336
Tableau 55 : Comparaison des moyennes des soutiens pendant la formation avec score rétrospectif.....	337
Tableau 56 : Evolution des moyennes du succès de carrière chez les alternants.....	339
Tableau 57 : Evolution des moyennes de l'intention de quitter chez les alternants.....	340
Tableau 58 : Evolution des moyennes de l'implication organisationnelle et des sous-dimensions chez les alternants	341
Tableau 59 : Synthèse d'évolution des moyennes entre le début de l'alternance et les années ultérieures	348
Tableau 60 : Comparaison des moyennes de la socialisation organisationnelle entre le groupe témoin et les alternants	350
Tableau 61 : Comparaison des moyennes du contrat psychologique entre le groupe témoin et les alternants	351
Tableau 62 : Comparaison des moyennes des soutiens de l'entreprise et du supérieur entre le groupe témoin et les alternants.....	352
Tableau 63 : Comparaison des moyennes du succès de carrière entre le groupe témoin et les alternants	353
Tableau 64 : Comparaison des moyennes de l'intention de quitter entre le groupe témoin et les alternants	354
Tableau 65 : Comparaison des moyennes de l'implication organisationnelle entre le groupe témoin et les alternants	354
Tableau 66 : Scores d'alternance inférieurs, supérieurs ou égaux à témoin	358
Tableau 67 : Scores des corrélations alternance-implication en début d'alternance	364
Tableau 68 : Matrice des corrélations alternance – implication début de l'alternance	366

Tableau 69 : Scores des corrélations alternance-implication en fin d'alternance	368
Tableau 70 : Matrice des corrélations alternance – implication T2	370
Tableau 71 : Scores des corrélations alternance-implication après la formation	375
Tableau 72 : Matrice des corrélations alternance-implication, après l'alternance	376
Tableau 73 : Scores des corrélations groupe témoin-implication	379
Tableau 74 : Matrice des corrélations groupe témoin-implication	381
Tableau 75 : Comparaison taux d'explication de la variance de l'implication entre alternants / témoin.....	389
Tableau 76 : Scores des corrélations alternance-intention de quitter sur les trois points de mesure	392
Tableau 77 : Scores des corrélations implication-intention de quitter, échantillons d'alternants, sur les trois points de mesure	396
Tableau 78 : Explication de la variance de l'intention de quitter.....	399
Tableau 79 : Comparaison des scores des corrélations groupe témoin-intention de quitter / alternance-intention de quitter.....	405
Tableau 80 : Comparaison des scores des corrélations implication-intention de quitter entre les alternants et le groupe témoin	407
Tableau 81 : Corrélations alternance – implication T2	456
Tableau 82 : Le système tutorial d'alternance	479
Tableau 83 : Acteurs requis pour la gestion de l'alternance	480
Tableau 84 : Types d'implication et relations à l'organisation développées par l'alternance	489
Tableau 85 : Effets de la formation en alternance sur les individus, l'organisation et les comportements organisationnels	494

Liste des figures

Figure 1 : Design de recherche diachronique	58
Figure 2 : Design de recherche groupe test / groupe de contrôle	58
Figure 3 : Processus d'implication organisationnelle.....	60
Figure 4 : Démarche exploratoire et phases de notre recherche.....	72
Figure 5 : Terrain investigué pendant notre phase exploratoire	74
Figure 6 : Organisation du transport de voyageur, France, document de formation, Campus Veolia Environnement, 2010.....	80
Figure 7 : Processus de formation en alternance, niveau CAP AACR	124
Figure 8 : Processus de formation en alternance, niveau LPGSE.....	125
Figure 9 : Processus de formation en alternance, niveau Master MISE.....	126
Figure 10 : Modèle de Morrow (1993) révisé par Cohen (1999).....	171
Figure 11 : Modèle de Randall et Cote (1991).....	171
Figure 12 : le triangle de l'alternance.....	194
Figure 13 : le procesus d'alternance.....	195
Figure 14 : Processus de socialisation organisationnelle de l'individu (Lacaze, Fabre, 2009)	198
Figure 15 : Variables constitutives de l'alternance	254
Figure 16 : Variables liées à l'implication organisationnelle.....	255
Figure 17 : Design théorique alternance – implication – intention de quitter.....	256
Figure 18 : Design théorique opposé alternance – implication – intention de quitter.....	257
Figure 19 : Modèle des hypothèses du premier niveau de recherche.....	258
Figure 20 : Design théorique alternance – implication – intention de quitter.....	259
Figure 21 : Représentation de la relation alternance / non alternance avec l'implication / intention de quitter	260
Figure 22 : Design théorique comparatif alternants / hors alternants.....	261
Figure 23 : tests de premier et second niveau	302
Figure 24 : Organisation hiérarchique simplifiée d'une exploitation de transport.....	310
Figure 25 : Relations linéaires alternance-implication affective en début de formation.....	366
Figure 26 : Relations linéaires alternance – implication affective T2.....	371
Figure 27 : Relations linéaires alternance-implication calculée « sacrifice perçu », fin de l'alternance	372
Figure 28 : Relations linéaires alternance-implication normative, fin de l'alternance.....	373

Figure 29 : Relations linéaires alternance-implication affective, après la formation.....	377
Figure 30 : Relations linéaires alternance-implication calculée SAC, après la formation....	377
Figure 31 : Relations linéaires alternance-implication normative, après la formation.....	378
Figure 32 : Relations linéaires groupe témoin-implication affective	382
Figure 33 : Relations linéaires groupe témoin-implication calculée SAC et ALT.....	383
Figure 34 : Relations linéaires groupe témoin-implication normative.....	383
Figure 35 : Relations linéaires positives et négatives alternance-implication en fin de formation	387
Figure 36 : Modèle alternance-intention de quitter, début de formation.....	393
Figure 37 : Modèle alternance-intention de quitter, fin de formation	394
Figure 38 : Modèle alternance-intention de quitter, après la formation	395
Figure 39 : Modèle implication-intention de quitter, début de formation.....	397
Figure 40 : Modèle implication-intention de quitter, fin de formation	398
Figure 41 : Modèle implication-intention de quitter, après la formation	398
Figure 42 : Modèle alternance-implication-intention de quitter en début de formation	400
Figure 43 : Modèle alternance-implication-intention de quitter en fin de formation.....	402
Figure 44 : Modèle alternance-implication-intention de quitter, après la formation	403
Figure 45 : Modèle groupe témoin-intention de quitter	406
Figure 46 : Modèle implication-intention de quitter au sein du groupe témoin.....	408
Figure 47 : Modèle groupe témoin-implication-intention de quitter.....	409
Figure 48 : Relation alternance-implication-intention de quitter	412
Figure 49 : Modèle développé alternance-implication-intention de quitter, T2.....	413
Figure 50 : Modèle synthétique alternance-implication-intention de quitter, T2.....	413
Figure 51 : Relations alternance – implication – intention de quitter	455
Figure 52 : Relations schématiques entre les acteurs de l’alternance	476
Figure 53 : Représentation schématique du parcours d’alternance	477
Figure 54 : Processus de fidélisation par l’alternance	480
Figure 55 : Conditions de développement de l’implication affective par l’alternance	482
Figure 56 : Modèle synthétique alternance – implication – intention de quitter, Temps 2...	488
Figure 57 : Modèle synthétique hypothétique et relations latentes	497

Liste des annexes

Annexe 1 : plaquette institutionnelle du Certificat d’Aptitude Professionnelle Agent d’Accueil et de Conduite Routière	566
Annexe 2 : plaquette institutionnelle de la Licence Professionnelle Gestion des Services à l’Environnement.....	568
Annexe 3 : plaquette institutionnelle du Master Professionnel Management et Ingénierie des Services à l’Environnement	570
Annexe 4 : Entretiens effectués dans le cadre de notre phase exploratoire.....	572
Annexe 5 : Exploitation visitées pendant la phase exploratoire :	573
Annexe 6 : extrait de grille d’observation – phase exploratoire :	574
Annexe 7 : grille d’entretien enrichie pour l’encadrement de formation – phase exploratoire :.....	575
Annexe 8 : extrait traitement thématique entretiens semi directif : phase exploratoire :	579
Annexe 9 : extraits des taux de turnover du groupe Veolia-Transport : exploitations : indicateurs de progrès Veolia Transport France : 2004-2009 : données issues des analyses :	582
Annexe 10 : questionnaire :	586
Annexe 11 : Extrait des tests sur les variables de contrôle :	595
Annexe 12 : Extrait des tests de comparaison de moyenne :.....	598
Annexe 13: Extraits des tests de corrélation :.....	599
Annexe 14 : Extraits des tests de régression :.....	605
Annexe 15 : grille d’entretiens semi-directifs : phase de « validation » : anciens formations initiales :.....	606
Annexe 16 : entretien semi-directif complet – ancien formation initiale sur la licence professionnelle GSE	609

Introduction

Art de converser chez les platoniciens, mouvement raisonné de l'être, de l'objet, de l'histoire, la dialectique diffuse, avec les penseurs de l'époque industrielle, un intérêt pour la relation raisonnée entre deux éléments. Qu'il s'agisse de l'homme et de son esprit, de l'économie et de l'histoire, de l'acteur et de la matière, une interaction, un entrecroisement de pensées et d'actions s'y retrouvent. Penser et agir, agir avec raison, bel idéal comportemental ? Non. L'action raisonnée prend sens dans la vie de l'homme, notamment dans son rapport à l'organisation. Affublé d'une rationalité limitée depuis Simon (1958), l'individu peut s'inscrire, au sein d'une organisation, dans une relation dialectique - rapport raisonné et équilibré entre l'individu et l'organisation -, où les intérêts d'agir pour l'un et l'autre seraient raisonnés.

En présence d'un aléa organisationnel récurrent, la quête d'une **relation dialectique** entre l'individu et l'organisation s'impose, particulièrement quand l'aléa provoque un déséquilibre de gestion.

Au sein de notre thèse, réalisée sous convention CIFRE sur le terrain des exploitations de Veolia Transport, le problème organisationnel observé est le **turnover**, attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation (Tett et Meyer, 1993 ; Egan, Yang, Bartlett, 2004).

Fortement prégnant, le turnover est combattu par une stratégie de développement des compétences, dont le fer de lance demeure la formation en alternance, modalité de formation susceptible d'agir favorablement sur le lien individu – organisation. La **formation en alternance** est un principe, un système et un outil de formation diplômant, qui vise la professionnalisation des nouveaux entrants comme les salariés de longue date, en leur permettant de développer des compétences complexes, de mettre en lien l'expérience professionnelle développée sur le lieu de production et les enseignements dispensés en centre de formation (Tilman et Delvaux, 2000).

Notre thèse s'intéresse donc à la relation entre alternance et turnover, en cherchant à comprendre comment la formation en alternance peut nuire au développement du turnover. Dans ce dessein, nous mobilisons le concept **d'implication organisationnelle**, notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et son univers de travail (Thévenet, 2004) et dont la relation négative avec le turnover est bien ancrée dans la littérature managériale

(Meyer et Allen, 1991 ; Meyer et Herscovitch, 2001 ; Vandenberghe, Landry, Panaccio, 2009).

A travers cette introduction, nous appréhenderons l'intérêt d'étudier la relation alternance – implication – turnover (I), nous découvrirons la problématique retenue dans notre thèse et la construction de notre recherche (II), et nous expliquerons succinctement notre rapport à notre objet de recherche (III).

I – INTÉRÊT DE NOTRE OBJET DE RECHERCHE POUR LA GRH

L'étude de l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services possède un intérêt particulier en GRH. En effet, à notre connaissance, le lien alternance – implication – turnover n'a jamais fait l'objet d'une recherche approfondie, et particulièrement dans le monde des services.

A travers cette première section, nous présenterons l'intérêt d'étudier la formation en alternance en GRH (1), puis l'intérêt de l'implication organisationnelle et du turnover pour la GRH (2) et enfin nous nous arrêterons sur l'intérêt d'étudier la relation alternance – implication – turnover (3).

1. L'intérêt d'une étude de la formation en alternance pour la GRH : un objet peu travaillé en GRH

Etudier la formation en alternance sous l'angle gestionnaire fait sortir les recherches sur les dispositifs d'alternance du champ des sciences de l'éducation et de le positionner dans le champ des études sur la relation individu – organisation.

1.1. Origine des recherches sur l'alternance : la prédominance des sciences de l'éducation

En 1988, Pierre Caspar invective les chercheurs en sciences de l'éducation à investir le terrain de la formation en alternance. Treize années plus tard, Clénet et Demol (2002) constatent la timidité des laboratoires de recherche sur cette thématique, où seules dix thèses s'intéressent au sujet. Puis, en 2007, Fernagu décrit l'alternance comme un «objet de recherche pluridisciplinaire.» En l'espace de deux décennies, la formation en alternance a-t-elle conquis un public large de chercheur, et l'intérêt croissant de la communauté scientifique ?

En creusant dans la veine des sciences de l'éducation, dont l'intérêt pour l'objet devrait être premier, en raison des notions d'ingénierie pédagogique, de parcours de

formation, des dimensions socio-psychopédagogiques, subjectives et intersubjectives des trajectoires, soulevées par l'alternance (Fernagu, 2007), les travaux existent. Majoritairement, les recherches se focalisent sur des définitions de l'alternance, de modèles ou de systèmes d'alternance (Bulin, 2005; Bougès, 2009). D'autres études s'intéressent à l'évaluation de l'alternance (Joutard, 2008), aux analyses des processus identitaires (Zaouni-Denoux, 2004 ; Gbato, 2005 ; Dijos, 2006) ou encore aux acteurs de l'alternance (Soeure, 1992 ; Tlemsamani, 1993).

A côté, quelques études se retrouvent dans les sciences économiques (Léné, 1999), en psychologie (Merle-Jay, 1995) ou encore en droit (Dubois, 2001 ; Montlaur, 2005). En économie, les travaux se focalisent sur les coûts de la formation, notamment les coûts de revient des formations, les coûts de production, de productivité et les coûts associés aux départs, dans une approche liée à la théorie du capital humain (Becker, 1964 ; 1975 ; Feuer, Glick, Desai, 1991 ; Bishop, 1991 ; Loewenstein et Spletzer, 1998 ; Léné, 2002).

En poursuivant le panorama des recherches sur l'alternance, une rapide étude, effectuée sur les résumés de quarante-cinq thèses portant sur la formation en alternance, met en exergue la prédominance des sciences de l'éducation sur cet objet de recherche. Dix-neuf thèses traitent de la formation en alternance dans les sciences de l'éducation en France entre 1992 et 2009, quand la sociologie en comptabilise quatre entre 1979 et 2009. Sur la même période, en économie, deux thèses focalisent sur l'alternance (Dosnon, 1996 ; Léné, 1999) quand en GRH, sur treize thèses traitant de la formation professionnelle, sept portent sur la gestion des compétences, six se focalisent spécifiquement sur la formation professionnelle, et deux portent sur l'alternance (Ben Sedrine, 2006 ; Petit, 2004). Ainsi, les sciences de l'éducation concentrent la majorité des recherches sur la formation en alternance.

1.2.L'étude de la formation en alternance pour la GRH : l'intérêt d'un objet « neuf »

Devant cette faiblesse de travaux, des interrogations s'imposent. La recherche sur l'alternance est-elle réservée aux sciences de l'éducation ? Le faible taux d'acteurs inscrit dans ce système au sein des organisations impacte-t-il l'intérêt des chercheurs ? L'accès aux terrains d'alternants ou de publics en formation est-il trop difficile ? Les méthodologies d'étude sont-elles trop complexes à mettre en place ?

Tout d'abord, la formation en alternance n'est pas un système de formation institué dans la majorité des organisations, ce qui implique un nombre faible de terrains de recherche à disposition des chercheurs. Par suite, les formations en alternance touchent généralement les acteurs de niveau 5¹, ce qui peut relativiser l'intérêt de certains. De plus, l'alternance est souvent étudiée à l'aune des bénéfices sociaux et sociétaux escomptés, dans un dessein d'insertion sociale. Aussi, les populations évoluant en alternance sont peu nombreuses et rendent les démarches méthodologiques souvent difficiles à mettre en place.

En possédant un terrain vierge de toute étude en GRH, notre thèse se positionne ainsi sur un objet de recherche « neuf », dont l'intérêt pour les sciences de gestion est balbutiant. Cependant, Fernagu (2007), qui positionne l'alternance comme un objet de recherche pluridisciplinaire, précise également que la formation en alternance peut être appréhendée à travers les concepts de compétence, professionnalisation, organisation qualifiante, organisation apprenante, *knowledge management* et les notions de tutorat, de compagnonnage. Cet élargissement des potentialités de recherche crée un rapprochement possible entre alternance et GRH, en lovant l'alternance dans le corpus de connaissances de la gestion des compétences.

1.3.L'intérêt d'étudier l'alternance dans le champ de la gestion des compétences

La formation en alternance demeure une modalité de formation professionnelle. Or, au sein des organisations, la formation professionnelle fait partie inhérente du domaine de la GRH, généralement domaine constitutif de la fonction, rattaché à la Direction des Ressources Humaines. Sur le plan académique, les études de gestion portant sur la formation existent, s'inscrivant dans les champs de la gestion des compétences (Retour, Rapiiau, 2006) et de la gestion des connaissances (Bourhis, Dubé, Jacob, 2004). Partie intégrante de la recherche en GRH, la formation investit les congrès² et les revues scientifiques³.

¹ Selon la classification de l'Education Nationale, le niveau 5 correspond aux BEP et CAP.

² Congrès de l'AGRH, 1995, 2000, 2004, 2006, 2007.

³ *British journal of industrial relations* (1994, 2006, 2007); *Career development international* (2003, 2006); *Human resource development international* (2008, 2008, 2008); *Human resource development quarterly* (2004, 2007, 2009); *Industrial and labor relations reviews* (1996, 2002, 2003); *International journal of human resource management* (2003, 2005, 2009); *Sociologie du travail* (2001, 2001); *Revue de GRH* (2001, 2001); *International journal of training and development*; *Journal of european industrial training*.

En portant un regard bibliographique sur les recherches en GRH portant sur la formation, trois thématiques ressortent. Un premier corpus analyse les effets de la formation sur les comportements organisationnels, notamment les attitudes au travail comme la satisfaction (Giangreco, Sebastiano, Peccei, 2009), la motivation (Gegenfurtner et al, 2009), l'implication (Ahmad, Bakae, 2003), le turnover (Royalti, 1996), l'employabilité (Van der Heijden, Boon et al, 2009), les carrières (Greenhalgh, Mavrotas , 1994) ou encore la performance (Feldman, 2009). Un second corpus traite de l'évaluation des effets de la formation (Aragon-Sanchez, 2003) et un troisième domaine, plus critique, s'interroge sur la valeur, le bien fondé et la plus-value de la formation (Lee, Bruvold, 2003).

En affinant notre panorama bibliographique, s'ajoutent aux deux thèses citées traitant de la formation en alternance (Petit, 2004 ; Ben Sedrine, 2006) plusieurs articles s'intéressant plus précisément à l'apprentissage en tant que système (Harris, Simons, Willis, Carden, 2003 ; Finegold, Wagner, 2002), dans des démarches de comparaisons internationales (Howard, Gospel, 1994 ; Ryan, Gospel, Lewis, 2007), dans ses finalités, comme l'insertion (Sauvage, 2000 ; Mendes, 2003) ou encore en lien avec l'enseignement supérieur (Hahn, Besson, 2008, Sprimont, 2009 ; Kergoat, 2007).

Ainsi, la formation professionnelle s'inscrit dans le domaine de la gestion de compétences, thématique de recherche inhérente à la GRH. En tant que modalité de formation, l'alternance se positionne donc dans la même veine, et particulièrement, au sein de notre thèse, dans l'étude des effets de la formation professionnelle sur les comportements organisationnels.

2. L'intérêt des études de l'implication organisationnelle et du turnover pour la GRH

2.1.Des entreprises soucieuses de conserver leurs ressources humaines : l'importance des études sur le turnover...

L'intérêt d'étudier le turnover transparait dans la compréhension des causes de départ des individus, qui permet de définir des stratégies pour conserver les salariés au sein des organisations. Au sein de notre thèse, étudier le turnover revient à comprendre pourquoi les

individus quittent l'entreprise, mais surtout pourquoi d'autres restent. En nous positionnant sur deux niveaux, nous questionnons l'individu et sa relation au turnover, mais également l'organisation et sa relation au turnover, notamment à travers les politiques de fidélisation.

Cet intérêt pour le turnover n'est pas nouveau en GRH et s'inscrit dans une multitude de travaux. En 1980, Munchinsky et Morrow estiment entre 1500 et 2000 le nombre de recherches sur le turnover, quand en 1982, Bluedorn référence plus de 1500 études sur le sujet. De plus, selon Egan, Yang et Bartlett (2004), le nombre de recherches continue de croître. Deux axes structurent les recherches sur le turnover, la compréhension de la cause d'une part et des effets d'autre part. La majorité des études focalise sur le point de vue de l'individu (Iverson et Pullman, 2000 ; Dess et Shaw, 2001 ; Steel, 2002 ; Droege et Hoobler, 2003) quand un plus faible nombre s'intéresse aux dimensions liées à l'organisation (Shaw, Delery, Jenkins et Gupta, 1998).

Partant, l'intérêt pour la compréhension du turnover croise régulièrement, en GRH, la notion d'implication organisationnelle, dont la relation négative avec le turnover a été validée par la littérature (Vandenberghe et al, 2009).

2.2....Croisées aux études sur l'implication organisationnelle

L'implication, et précisément l'implication organisationnelle, est une notion clé de la GRH et de l'étude du lien individu – organisation. Multidimensionnelle, l'implication permet d'appréhender l'attitude d'une personne vis-à-vis de son travail et de son environnement (Charles-Pauvers, Commeiras, 2002). Concept très travaillé et extrêmement prometteur selon Cropanzano et Mitchell (2005), l'implication possède un attrait particulier pour son pouvoir prédictif et son lien avec d'autres concepts comme la performance, l'intention de quitter ou encore le turnover (Vandenberghe et al, 2009).

Notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et son univers de travail (Thévenet, 2004), l'implication s'exprime dans une activité professionnelle, par un engagement spécifique et par une identification aux valeurs de l'entreprise. Multidimensionnelle, l'implication est constituée de trois dimensions, affective, comportementale et normative. La dimension affective exprime un attachement affectif à l'organisation (Meyer et Allen, 1990). La dimension comportementale correspond à la

comparaison entre les avantages retirés et les sacrifices effectués (March et Simon, 1958 ; Homans, 1958 ; Becker, 1960 ; Allen et Meyer, 1994). La dimension normative se définit comme l'ensemble des pressions normatives internalisées qui poussent un individu à agir dans le sens des objectifs et des intérêts de l'organisation et à le faire, non pas pour en tirer profit mais parce qu'il est bon et moral d'agir ainsi (Vardi et Wiener, 1982).

Les intérêts de l'implication sont nombreux, tant pour le salarié, que pour l'employeur et le chercheur. Pour les salariés, l'implication est un enjeu d'importance car la plupart d'entre eux s'investissent personnellement dans leur travail avec beaucoup d'énergie et de passion malgré de possibles déficits de reconnaissance (Malherbe et Saulquin, 2003).

Pour l'employeur, l'implication au travail est un instrument servant des intérêts économiques et symboliques. L'implication est une arme compétitive (Morrow & McElroy, 2001) facilitant l'atteinte des objectifs économiques fixés. C'est aussi un élément central d'un nouvel agencement de la domination (Bachelard et Paturel, 2004) contribuant à l'affirmation de son autorité. Pour le praticien de la gestion des ressources humaines, l'implication au travail est au cœur de sa mission. En effet, selon Thévenet, l'implication des personnes est l'« un des objectifs généraux que les politiques, outils et techniques de gestion du personnel doivent contribuer à atteindre » (Thévenet, 2002, p.8).

Au sein de la recherche, l'implication demeure un concept très travaillé et utilisé de manière conséquente en GRH. Une majorité de recherches traite des différentes facettes de l'implication et des aspects définitionnels des multiples dimensions qui caractérisent ce concept. Entre 1960 et 2009, les études n'ont eu de cesse de définir, de préciser et de mesurer ce concept (Mowday, Steers, Porter, 1979 ; Allen, Meyer, 1996 ; Delobbe, Vandenberghe, 2000 ; Chang, Chi, Miao, 2007). Puis, au milieu des années 1970, les recherches se sont diversifiées, s'ouvrant, d'une part sur les antécédents de l'implication (Allen, Meyer, 1990 ; Rhoades et al, 2001 ; Vandenberghe et al, 2004), d'autre part sur la relation que l'implication entretient avec d'autres concepts, comme le turnover (Marsh, Mannari, 1977 ; Meysonnier, 2006) ou la performance (Riketta, 2002 ; Turner et Chelladurai, 2005).

Aujourd'hui, les études se renouvellent, en interrogeant l'implication envers d'autres cibles que l'organisation. En lien avec les évolutions du travail, les travaux sur l'implication dans le métier croissent (Finley, Mueller, & Gurney, 2003; Hall, Smith, & Langfield-Smith,

2005; Lee, Carswell, & Allen, 2000 ; Snape & Redman, 2003). Pour Snape (2003), cet intérêt pour l'implication dans le métier se justifie par un basculement des cibles d'implication de la part des salariés. En raison des mutations des organisations et de l'instabilité des relations d'emploi (Cappelli et al., 1997), de nombreux salariés délaisseraient l'implication envers leur organisation au profit d'une implication envers leur métier – dont la stabilité est jugée plus grande (Johnson, 1996; Reilly, Brett, & Stroh, 1993).

Ainsi, l'implication possède une relation négative avec le turnover (Vandenberghe et al, 2009) ce qui explique l'intérêt fort de la GRH pour ces deux notions. De plus, dans un contexte où les entreprises souhaitent conserver leurs ressources, le développement de l'implication et de politiques de fidélisation fait sens pour les employeurs. Pour la communauté de recherche, l'étude du turnover possède un intérêt toujours prégnant, dans la compréhension des causes individuelles et organisationnelles, quand les recherches sur l'implication s'ouvrent à de nouvelles cibles.

Notre thèse, dans l'étude de ces deux notions, possède un double intérêt pour la GRH, en s'intéressant aux causes du turnover sur les plans individuels et organisationnels, et en focalisant sur l'implication envers l'organisation, dans une optique tridimensionnelle. A présent, observons l'intérêt d'étudier la relation alternance – implication – turnover, en GRH.

3. L'intérêt d'étudier la relation alternance-implication-turnover pour la GRH

Notre thèse interroge les effets d'une pratique de formation sur les développements de l'implication et du turnover. En se positionnant dans la veine des études sur les effets de la formation, notre thèse possède un intérêt certain pour la recherche en GRH, en renforçant le champ de connaissance des antécédents des comportements organisationnels, du côté favorable à l'organisation avec l'implication (Jarnias, 2003 ; Ahmad, Bakae, 2003 ; NG, Butts, Vandenberg, 2006), et de l'autre, défavorable, avec le turnover (Royalti, 1996 ; Essafi, Haines, Jalette, 2007). De plus, en interrogeant à la fois l'individu et l'organisation, notre thèse enrichit la connaissance de l'impact des formations sur l'acteur (Guerrero, 1998 ; Ballot et al, 2006 ; Giangreco et al, 2009) et l'entreprise (Barrett, Hoevens, 1998 ; Arthur et al, 2003 ; Gerard, 2003 ; Emery et al, 2004 ; Ballot et al, 2006 ; Dunberry, Pechard, 2007).

En outre, notre recherche, en s'inscrivant dans un contexte où les entreprises souhaitent conserver leurs ressources rares, mobilise la théorie du capital humain (Becker, 1960) dont le principe demeure le non investissement dans des compétences transférables, cause de risque de départ des salariés. Or, les grandes entreprises, en raison de leur position sur le marché, tentent de valoriser davantage le travail de leurs salariés et de les conserver, même en dispensant des formations générales (Feuer, Glick, Desai, 1991 ; Bishop, 1991 ; Loewenstein et Spletzer, 1998). Notre recherche s'inscrit dans cette posture et interroge l'existence d'une relation positive entre formation générale et implication organisationnelle, et d'une relation négative entre formation générale et turnover.

Ainsi, très peu travaillée en GRH, la formation en alternance est un objet de recherche « neuf » investi dans le domaine de la gestion des compétences. Reliée aux concepts d'implication organisationnelle et de turnover, l'étude de l'alternance trouve un intérêt particulier en GRH dans la compréhension des effets de la formation professionnelle sur les comportements organisationnels. De manière synthétique, notre recherche possède quatre intérêts génériques pour la GRH :

- Investir un objet de recherche « neuf » en GRH ;
- Enrichir le corpus de connaissances de la Gestion des Compétences par l'étude de la relation alternance-implication-turnover ;
- Mobiliser l'implication organisationnelle dans ses trois dimensions ;
- Interroger le turnover, ses causes et ses effets du point de vue de l'individu et de l'organisation.

A l'aune de ces intérêts pour la recherche, appréhendons à présent la problématique retenue pour étudier notre objet de recherche.

II – PROBLÉMATIQUE, OBJET DE RECHERCHE ET TRAME DE NOTRE THÈSE

Notre thèse interroge la relation dialectique d’alternance en cherchant à comprendre les impacts de la formation en alternance sur l’implication organisationnelle et le turnover. Interrogeant la relation individu-organisation, notre thèse se focalise sur la compréhension de l’essor de l’implication, au détriment du turnover, dans le monde des services, au sein du groupe Veolia Transport.

A travers cette section, nous exposerons tout d’abord notre problématique (1), puis nous décrirons la construction et la constitution de notre objet de recherche (2) et enfin nous présenterons la trame de notre recherche (3).

1. La problématique de notre recherche

Le dérèglement climatique lié aux activités humaines peut soulever les forces naturelles, provoquer la destruction de matériel et heurter les hommes. Pour lutter contre les déchainements physiques, par exemple, les tempêtes côtières, l’être humain s’est protégé derrière des murs, des digues. Leur résistance, non absolue, relativise la puissance de l’humain face à la nature. S’endiguer pour contrer une situation probable, endiguer une situation de fait pour l’amenuiser, en transformant les déferlantes en clapotis. Appliqué au monde économique, et particulièrement à la gestion des hommes, l’endiguement des entreprises face à des situations de gestion néfastes pour l’efficacité économique peut apparaître opportun, notamment dans une confrontation à un taux de turnover élevé. Une digue se construit lentement, avec des matériaux naturels, d’autres liés par l’homme, puis s’entretient, se surveille, et se renforce, dans l’anticipation de futurs assauts ravageurs. La création d’une politique d’endiguement du turnover, – la construction et l’entretien de la digue – suit la même logique quand la situation de gestion est récurrente.

Face à ce problème organisationnel, le maître d’œuvre de la digue, l’entreprise, en fonction de son organisation et des contingences externes, se doit de promouvoir une politique stratégique assise sur des bases solides, créant les conditions du développement d’un comportement organisationnel inverse à l’attitude délibérée de quitter l’organisation. Le choix

stratégique opéré par Veolia Environnement réside dans la gestion des compétences et l'utilisation opérationnelle de la formation en alternance comme action de fidélisation.

A l'aune de ces enjeux d'endiguement du turnover, la problématique qui structure notre recherche est la suivante :

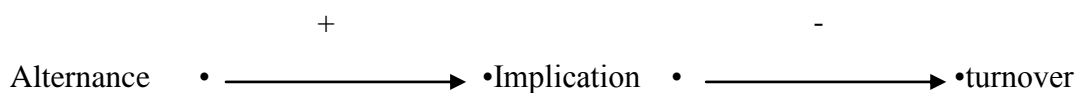
Comment la formation en alternance diminue-t-elle l'intention de quitter ?

Dans l'appréhension de cette problématique, nous scindons notre recherche en deux niveaux d'étude afin de comprendre finement la relation alternance – implication – turnover. Le premier niveau questionne le lien alternance-turnover, quand le second se focalise sur la relation alternance-implication, dont les questions de recherche afférentes sont les suivantes :

•Premier niveau : comment et pourquoi l'alternance diminue le turnover ?

•Second niveau : comment l'alternance favorise le développement des conditions de l'implication organisationnelle ?

En découpant notre analyse en fonction de ces deux niveaux, notre problématique accepte une réponse en deux temps. Le premier niveau permet de comprendre la constitution de l'alternance et sa relation avec le turnover, quand le second niveau explicite la relation entre alternance et implication organisationnelle. La synthèse des deux niveaux permet de répondre à notre problématique, en examinant la relation alternance – implication – turnover selon le raisonnement suivant :



La réponse à cette problématique sur deux niveaux s'effectue sur un objet de recherche dont la construction émane de notre démarche exploratoire et se focalise sur les formations diplômantes en alternance, suivies par les conducteurs de bus, les managers de proximité ainsi que les responsables évoluant dans les exploitations de transport du groupe Veolia Transport.

2. Construction et constitution de notre objet de recherche

2.1.L'objet de notre recherche et notre terrain : la formation en alternance et la relation individu-organisation

Notre objet de recherche s'intéresse à la formation en alternance et à la relation spécifique qu'elle induit entre l'individu et l'organisation. Afin d'appréhender cet objet, nous mobilisons un terrain de recherche spécifique qui focalise sur la totalité des formations en alternance, sanctionnées par un diplôme reconnu par l'Education Nationale et effectuées au sein du groupe Veolia Transport⁴. Au nombre de trois, ces formations touchent la population des exploitants de l'entreprise, sur l'ensemble de la ligne hiérarchique, du conducteur au responsable d'exploitation.

Le premier diplôme, le Certificat d'Aptitude Professionnelle Agent d'Accueil et de Conduite Routière (CAP AACR), concerne les conducteurs de bus et de cars. D'une durée de 12 mois, ce diplôme reçoit environ quatre-vingt étudiants de toute la France chaque année. Le second diplôme, la Licence Professionnelle Gestion des Services à l'Environnement (LPGSE) concerne les managers de proximité, c'est-à-dire les acteurs organisant et gérant l'activité des conducteurs. D'une durée de 12 mois, cette formation accueille une vingtaine d'étudiants chaque année, de toute la France. Le dernier diplôme, le Master Management et Ingénierie des Services à l'Environnement (MISE), concerne les responsables en exploitations, c'est-à-dire les acteurs organisant et gérant les exploitations du groupe Veolia Transport. D'une durée de 15 mois, le Master reçoit une quinzaine d'étudiants chaque année, de toute la France.

Ces trois formations sont organisées selon le principe de l'alternance de lieux entre l'entreprise, les universités partenaires et le centre de formation du groupe Veolia Environnement, le Campus⁵. Pour tous les niveaux de diplômes, un tuteur est affecté à chaque

⁴ Veolia Transport est une filiale du groupe Veolia Environnement.

⁵Le Campus Veolia Environnement comporte à la fois une université d'entreprise (le Campus), dont le public est constitué de salariés en formation continue, et un Centre de Formation d'Apprentis (l'Institut de l'Environnement Urbain, IEU), hébergeant les formations initiales. Pour des commodités de lecture, nous appellerons le centre de formation (Campus et IEU) **le Campus**.

étudiant afin de les accompagner, les professionnaliser et les évaluer⁶. Un responsable de formation est également octroyé pour chaque niveau de diplôme⁷.

Inscrit sur trois diplômes caractérisés par trois strates hiérarchiques différentes, notre terrain de recherche est constitué des acteurs formés en alternance entre 2005 et 2010, encore présents dans le groupe, que nous appellerons alternants. En effet, notre recherche, en s'intéressant à la relation individu – organisation, se centre sur les acteurs évoluant au sein de Veolia Transport et exclut ceux partis depuis l'année 2006.

Notre objet de recherche tente donc de comprendre comment et pourquoi les individus restent, plutôt que sur les causes de départ. En effet, notre phase exploratoire soulève plusieurs indices exprimant le développement d'une relation favorable à l'organisation par le prisme de l'alternance. Or, cette phase met en exergue également un fort taux de turnover au sein des exploitations de transport de voyageurs. En questionnant la population des individus restés en entreprise, la compréhension du lien individu-organisation est rendue possible.

Notre **objet de recherche** s'intéresse donc à la relation entre les alternants en contrat à durée indéterminée dans le groupe Veolia Transport, formés entre 2005 et 2010, sur trois niveaux de diplômes et les exploitations de transport de voyageurs. Plus précisément, notre objet de recherche focalise sur la relation entre les alternants et les comportements organisationnels d'implication et de turnover, en s'intéressant à la fois au système d'alternance et au processus individuel d'alternance. Mais quelles raisons nous entraînent à questionner cette relation particulière ?

2.2. Une recherche abductive ou une démarche progressive d'enquête

Se positionnant dans un paradigme positiviste dit « ouvert », c'est-à-dire approchant la réalité au plus près (Gavard-Perret, 2008), notre thèse suit une démarche méthodologique abductive qui accepte les méthodes quantitatives et qualitatives (David, 1999 ; Igalens et Roussel, 2002) et suit la trame de recherche phase exploratoire – test – explicitation et compréhension – ajustement des hypothèses (David, Hatchuel, Laufer, 2008). Initiée en février 2008 et arrêtée en septembre 2010, notre recherche débute par une phase exploratoire

⁶ Note d'intention sur la valorisation du tutorat, 2004.

où le croisement des données collectées fait émerger un fort taux de turnover récurrent au sein des exploitations de Veolia Transport, sur toutes les catégories de personnel. Répondant à cet aléa organisationnel, la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) se positionne sur le champ de la **gestion des compétences**, en établissant un Accord cadre sur le développement des compétences⁸, dont une des modalités opérationnelles demeure la formation en alternance. Or, les effectifs formés en alternance sont infimes – 1,6% de la masse salariale –, au regard du nombre de collaborateurs du groupe Veolia Environnement – 312 590 en 2009 – et des objectifs d’alternance – 5% en 2009⁹. Cependant, malgré ce différentiel de nombres, la réponse par la gestion des compétences et la tentative de démarche compétence (Zarifian, 2001) par l’alternance, concernent un nombre d’individus suffisant en France pour observer si la stratégie de la DGRH permet la réduction du turnover. A l’issue de notre phase exploratoire, plusieurs indices croisés tendent dans cette direction.

Forts de ces premiers éléments d’enquête, notre seconde phase de recherche propose de tester un modèle théorique d’alternance où **l’implication organisationnelle** apparaît comme la notion explicative de l’absence de turnover (Vandenberghe et al, 2009). Nos analyses de contenu et de processus, effectuées dans un dessein explicatif, s’appuient sur une collecte de données par questionnaire, selon un plan proche d’une démarche quasi expérimentale.

En effet, nous recourons à plusieurs points de collecte, sur un échantillon suivi en temps réel d’une part, et sur un échantillon d’anciens alternants d’autre part. Nous considérons que l’étude la plus fine de l’évolution d’un processus doit s’effectuer en temps réel. Pour ce faire, nous mesurons le processus d’alternance en début et en fin de formation pour l’année universitaire 2009-2010 et appliquons un troisième point de mesure, à destination des anciens alternants, pour appréhender les effets de l’alternance sur la relation individu-organisation dans le moyen terme.

⁷ Pour les niveaux LPGSE et MISE, il s’agit d’un Chargé de formation ; pour le CAP, il s’agit d’un Formateur.

⁸ Accord sur le développement des compétences et la progression professionnelle, VE, 4 octobre 2004

⁹ Reporting social Veolia Environnement, 2010

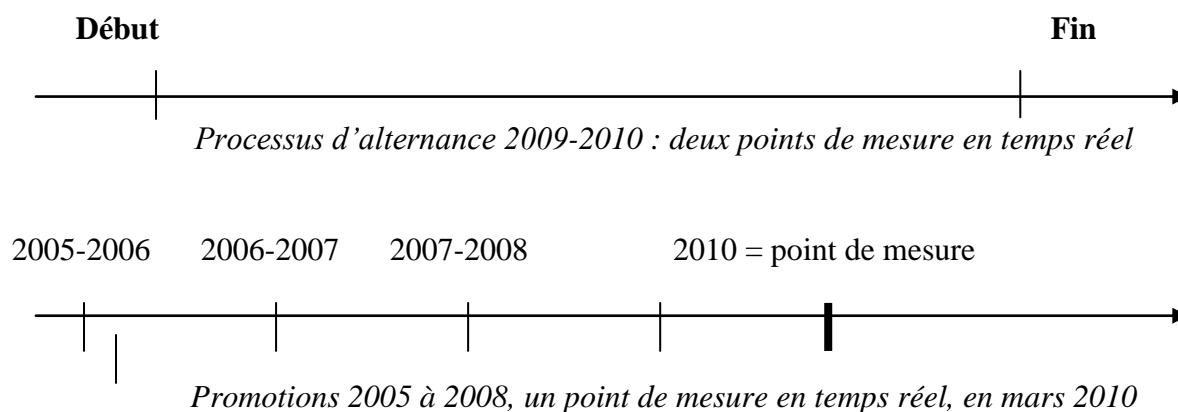


Figure 1 : Design de recherche diachronique

De plus, nous contrôlons cette enquête par la mobilisation d'un **groupe de contrôle**, constitué de la population des exploitants hors alternance. Pour comprendre l'effet alternance, nous appliquons le même design théorique à la population en alternance et hors alternance, où la variable discriminante demeure l'alternance. La collecte des données s'effectue en mars 2010, afin de posséder des échantillons comparables.

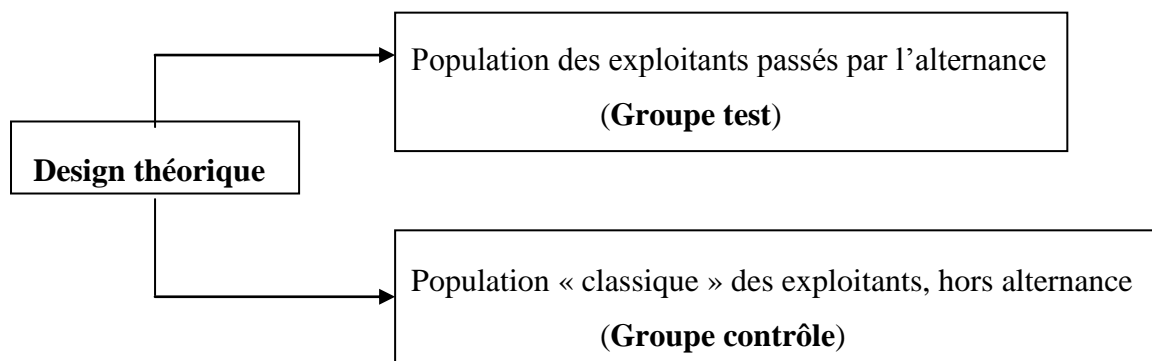


Figure 2 : Design de recherche groupe test / groupe de contrôle

Enfin, au terme de notre enquête, nous croisons nos résultats quantitatifs aux discours des alternants de la promotion 2008-2009 - non enquêtée quantitativement pour ne pas contaminer notre terrain - afin de valider et d'illustrer notre modèle empirique.

Ainsi, nous proposons de questionner notre objet de recherche progressivement, en observant comment la formation en alternance semble parvenir à endiguer le turnover, en développant l'implication organisationnelle. En outre, cette démarche progressive nous

permet de construire une définition de l'alternance propre à notre objet de recherche, où la formation en alternance se constitue de plusieurs variables.

2.3. Une recherche de contenu et processuelle

La formation en alternance est un objet de recherche dynamique qui nécessite d'être appréhendée à la fois comme système et comme processus. A travers notre thèse, d'une part, nous proposons d'interroger l'alternance dans un continuum processuel, où les alternants développent une relation particulière à l'organisation. D'autre part, nous décrivons l'alternance comme un système, constitué de quatre dimensions. En effet, l'alternance peut être considérée comme un dispositif d'intégration (Tijou, 2003) et de professionnalisation (Zarifian, 1997 ; Lichtenberger, 2004 ; Fernagu-Oudet, 2008), c'est-à-dire un processus de socialisation organisationnelle (**SO**) (Lacaze, 2005). En instituant le tutorat (Tilman, Delvaux, 2000 ; Conjard, Devin, Orly, 2006), l'alternance met également en jeu la notion de soutien organisationnel (**SOP**) (Alis et Dumas, 2008) et de soutien du supérieur (**SSP**) (Eisenberger, Fasolo, Davis-LaMastro, 1990 ; Manville, 2006). Aussi, comprenant une promesse d'embauche pour les apprentis, et des enjeux d'évolutions professionnelles pour les salariés, l'alternance met en exergue un contrat psychologique (**CP**) (Rousseau, 2001) entre l'individu et l'organisation. Enfin, système sélectif et exigeant, l'alternance peut être perçue comme un succès de carrière (**SC**) (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005).

Fort de ces variables constitutives et dynamiques de l'alternance, notre objet de recherche, en interrogeant l'alternance dans sa relation avec l'implication et le turnover, accepte le design théorique suivant :

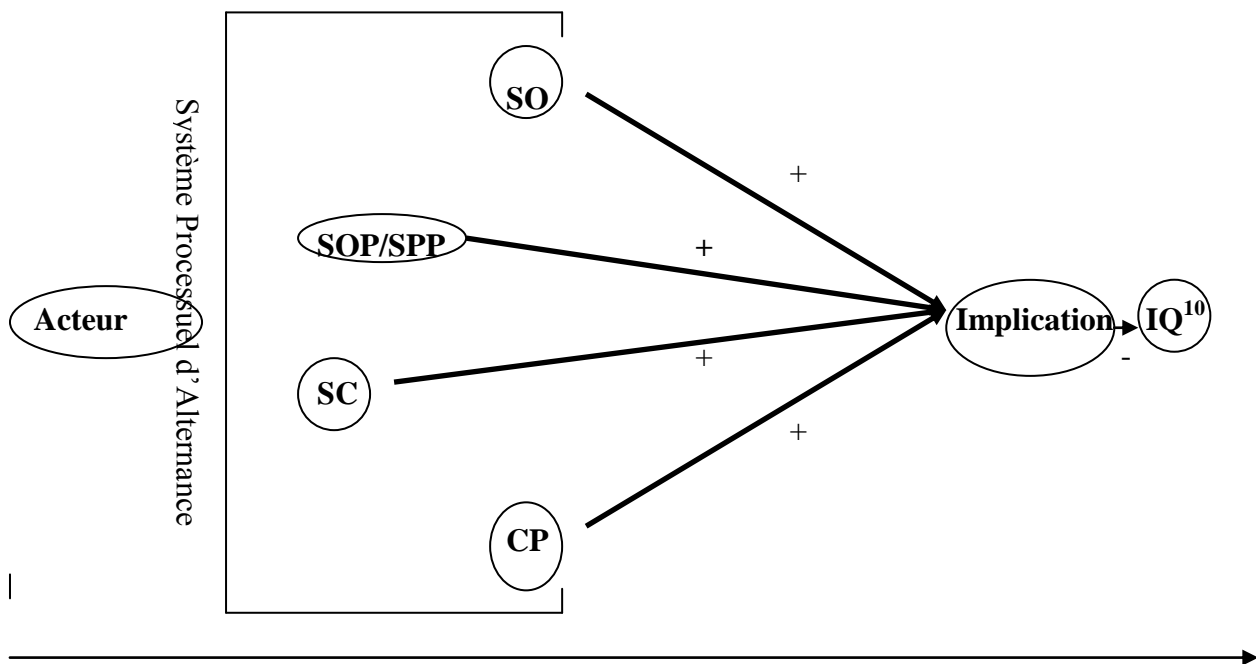


Figure 3 : Processus d'implication organisationnelle

Ainsi, notre recherche est mixte, c'est-à-dire descriptive et explicative (Thiétart, 2007). Notre objet de recherche, l'alternance diplômante mise en relation avec l'implication organisationnelle et le turnover, est enquêté sur le terrain des exploitations de Veolia Transport, et particulièrement les conducteurs, les managers de proximité et les responsables en exploitation. Notre recherche appliquant une démarche abductive, appréhendons à présent la trame rédactionnelle de notre thèse.

3. Trame de la thèse

Notre thèse est structurée autour de cinq chapitres, constitués chacun de plusieurs sections. Le premier chapitre, en s'appuyant sur une démarche exploratoire multi méthodes, décrit notre objet de recherche, les aspects contingents des métiers d'exploitation dans le transport de voyageurs et relève plusieurs indices corroborant la stratégie de la DGRH du groupe Veolia Environnement. Il fait émerger la relation dichotomique entre la population en alternance et la population hors alternance, avec le turnover. La formation en alternance semble posséder un impact positif sur le turnover, dans le sens où les anciens étudiants quittent moins le groupe que la population générale des exploitants.

¹⁰ IQ = intention de quitter = turnover

Le second chapitre confronte cette découverte à la littérature managériale, en interrogeant la relation alternance-turnover à l'aune des théories du capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1964), des avantages comparatifs (March et Simon, 1958) et de l'échange social (Homans, 1958 ; Gouldner, 1960 ; Blau, 1964 ; Levinson, 1965), et en s'inscrivant dans les champs de la gestion des compétences (Charles Pauvers et Schieb-Bienfait, 2009) et des comportements organisationnels (Roussel, 2009). Cette confrontation nous permet de définir la formation en alternance à la fois comme un système et un processus, et de découvrir quelle relation peut se créer entre l'individu et l'organisation pendant et après l'alternance. Qualifiant cette relation de dialectique, nous proposons de mobiliser la notion d'implication organisationnelle (Meyer et Allen, 1991 ; Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000) pour comprendre le lien alternance – turnover, en l'interrogeant selon le modèle alternance – implication – intention de quitter.

Le troisième chapitre précise notre démarche méthodologique abductive et présente notre design théorique à deux niveaux et ses hypothèses afférentes. Nos instruments de collecte sont décrits et les échelles de mesure retenues présentées.

Le quatrième chapitre applique notre design sur le terrain et permet d'en extraire un modèle ajusté, selon une démarche quantitative proche d'un plan quasi expérimental. Nos résultats, collectés sur des instruments de mesure fiables, subissent des tests statistiques de comparaison de moyennes, de corrélations et des régressions linéaires. Des relations directes entre la formation en alternance, l'implication et l'intention de quitter apparaissent. Un double rôle de l'alternance émerge, développant les conditions de l'implication et permettant l'endiguement direct du turnover. La relation alternance – implication – intention de quitter apparaît cumulative, dans le sens où l'alternance et l'implication sont liées négativement au turnover. Aussi, nos résultats démontrent un endiguement plus solide de l'intention de quitter par l'alternance, au regard comparé de la population classique des exploitants.

Enfin, le dernier chapitre discute la création d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, en mobilisant le discours des alternants, c'est-à-dire en croisant nos résultats quantitatifs avec des entretiens qualitatifs analysés thématiquement. A l'issue de cette discussion, nous observons quelques limites à l'égard de notre recherche et présentons ses

implications managériales, en appelant à un système de gestion dédié de l'alternance, à une gestion de l'alternance et des alternants tout au long de la vie professionnelle.

III – L'ÉMERGENCE DE NOTRE INTÉRÊT POUR NOTRE OBJET DE RECHERCHE

Pourquoi travailler sur la formation en alternance en gestion des ressources humaines, quand l'objet est resté « neuf » pour ce champ de recherche ? La réponse à cette question implique de se livrer à un exercice succinct et délicat de réflexivité.

En effet, notre première expérience de recherche remonte à notre cinquième année d'humanités, effectuée en histoire contemporaine, sur la période de la montée des totalitarismes en Europe. Temps troublé de l'histoire, terrain ancien et très travaillé, notre mémoire de Master nous fit recourir à un corpus de sources imprimées et d'archives picturales.

Remontant à l'aube de l'écriture, l'histoire est une discipline millénaire. Mais renouvelée depuis les années 1970, l'histoire, et particulièrement l'histoire sociale peut se frotter, sur certaines thématiques, à la sociologie, notamment la sociologie économique. Quand l'histoire éclaire les temps passés ou positionne les temps présents dans une perspective historique, la sociologie tente de comprendre le fait social contemporain. Or, ce fait social, aujourd'hui, et depuis le 19^e siècle, est impacté par les organisations de tous types, entreprises, établissements publics, associations etc. Les organisations touchent la majorité des occidentaux du 21^e siècle. Comment s'organise la vie au sein des organisations ? Comment l'individu s'y développe-t-il ? Quelles relations existent-ils entre l'homme et l'organisation ? Autant de questions génériques que la discipline de la gestion des ressources humaines permet d'étudier.

Fort de ce raisonnement, c'est avec intérêt grandissant que nous suivimes le Master Développement des ressources humaines et sociologie du CNAM, qui nous permit de réaliser un mémoire de recherche sur l'impact d'un changement organisationnel au sein de la RATP. A l'issue de ce Master, nous souhaitions connaître plus profondément l'entreprise sans quitter

le milieu académique, et nous forger notre propre expérience de ce monde jusqu'à présent, uniquement approché. Dans ce dessein, l'opportunité d'une recherche sous Convention Industrielle de Formation par la Recherche en Entreprise¹¹ (CIFRE) se présenta et nous intégrâmes le groupe Veolia Environnement sur un poste de chargé de formation.

Cette qualité exigeait de répartir la moitié de notre temps sur des activités en entreprise (ingénierie pédagogique, organisation de formation) quand l'autre moitié était dédiée à notre travail de thèse. La mission en entreprise consistait spécifiquement à organiser et encadrer la formation des étudiants en formation en alternance sur les dispositifs diplômants du groupe Veolia Transport. Or, Roussel et al (2002) recommandent, pour les doctorants en CIFRE, que l'activité opérationnelle soit en lien avec l'activité de recherche, ce qui fut donc notre cas. Cette posture permit une facilité d'accès à notre terrain de recherche, mais nous obligea également à une vigilance accrue sur les risques de contamination de notre terrain, et d'interaction avec notre population de recherche. En revanche, cette posture entraîna quelquefois une certaine incompréhension de l'organisation et l'acceptation de notre positionnement souffrit de quelques heurts.

La posture de CIFRE implique une alternance de l'esprit, un jour opérationnel, le lendemain en recherche. Mais l'intérêt pour notre objet de recherche ne provient pas de cette alternance personnelle et trouve son origine dans la négociation de la CIFRE, où la commande de recherche imposait de s'intéresser à l'alternance. Notre intérêt pour l'objet fut donc progressif, et rapidement attirant, en raison de la liberté totale laissée pour la construction de notre objet et de notre problématique de recherche. La sensation d'explorer un terrain immense, d'enquêter auprès de populations rares au sein des organisations, contribua à forger notre intérêt pour cet objet.

¹¹ La CIFRE est une convention de partenariat passée entre un doctorant, un laboratoire et une entreprise, et peut se dérouler sous CDI ou CDD. L'Agence Nationale de la Recherche et de la Technologie délivre ces conventions qui permettent aux entreprises de subventionner le salaire des doctorants.

CHAPITRE 1

L'ÉMERGENCE D'UN ALÉA ORGANISATIONNEL PRÉGNANT AU SEIN DE VEOLIA TRANSPORT ET LA RÉPONSE DE LA DGRH : TURNOVER VERSUS COMPÉTENCES

Notre recherche s'inscrit sur le terrain des exploitations du groupe Veolia Transport, qui accusent un fort taux de turnover récurrent. Prenant en considération ce problème organisationnel, la Direction des Ressources Humaines du groupe, adopte une stratégie visant à réduire le taux de turnover par la gestion des compétences, notamment à travers la formation professionnelle et une de ses modalités, la formation en alternance. En partant de cette volonté stratégique, notre phase exploratoire décrit les aspects contingents des métiers d'exploitation dans le transport de voyageurs et relève plusieurs indices corroborant la vision de la DRH. La formation en alternance semble posséder un impact positif sur le turnover, dans le sens où les anciens étudiants quittent moins le groupe que la population générale des exploitants.

A travers ce premier chapitre, structuré par six sections, nous découvrirons tout d'abord le groupe Veolia Environnement, firme locale-globale, dont l'activité principale relève de la gestion déléguée des services à l'environnement (I). Puis nous appréhenderons l'environnement de travail complexe et l'organisation des exploitations de transport de voyageurs (II). Par suite, nous nous focaliserons sur la gestion des hommes dans les exploitations et observerons la prégnance d'un fort taux de turnover (III). Puis nous décrirons l'environnement économique des exploitations de transport, marqué par un marché concurrentiel souffrant d'une rareté de l'emploi portée par des acteurs flexibles (IV). Subséquemment, nous analyserons la stratégie mise en place par la DRH pour lutter contre le turnover, c'est-à-dire une politique de fidélisation basée sur la gestion des compétences (V). Enfin, nous nous arrêterons sur la formation en alternance, outil de gestion face aux enjeux du turnover (VI).

SECTION I – VEOLIA ENVIRONNEMENT : UNE FIRME LOCALE GLOBALE DE GESTION DÉLÉGUÉE DES SERVICES À L'ENVIRONNEMENT

Notre recherche s'initie par une phase exploratoire d'une année, qui permet d'explicitier la problématique du turnover afférente au Groupe Veolia. Sans limitation dans l'espace, l'exploration de notre objet de recherche nous fit cheminer entre le centre de formation de l'entreprise, son siège, les exploitations de transport de voyageurs et les collaborateurs évoluant dans ces différentes entités, en France. Deux objectifs motivèrent cette phase, la connaissance fine de notre terrain et de notre objet à travers leurs descriptions d'une part, l'émergence d'un problème organisationnel d'autre part.

A travers cette première section, nous découvrirons le domaine d'activité du groupe Veolia, spécialisé dans la gestion déléguée des services à l'environnement (1), puis nous nous intéresserons à la configuration organisationnelle de l'entreprise, locale-globale (2).

I – VEOLIA ENVIRONNEMENT : UN GROUPE SPÉCIALISÉ DANS LA GESTION DÉLÉGUÉE DES SERVICES À L'ENVIRONNEMENT

Afin d'appréhender l'organisation de l'entreprise, la lecture des documents institutionnels¹², des sites internet et intranet institutionnels, ainsi que des entretiens de découvertes auprès de collaborateurs du groupe, permirent de dresser un panorama de l'entreprise¹³, en focalisant progressivement sur la division Transport, notre entité de rattachement.

1. Veolia Environnement : la gestion déléguée de l'eau, des déchets, de l'énergie et des transports

Antoine Frérot, Directeur Général du groupe Veolia Environnement (VE) depuis 2010, dirige une entreprise de 312 590 collaborateurs, répartis dans 74 pays, dont 210 589 en

¹² Rapports d'activité VE 2007 ; Rapport social VE 2007.

Europe, 28 167 en Amérique du Nord, 20 145 en Amérique du Sud, 32 013 en Asie et 21 616 en Afrique et Moyen Orient¹⁴. D'un chiffre d'affaires de 34,6 milliards d'euros en 2009, le groupe possède une histoire complexe, faite de rachats d'entreprises, de regroupements et de restructurations¹⁵. Quatre divisions constituent aujourd'hui le Groupe, avec Veolia Eau (31% des effectifs), Veolia Transport (25% des effectifs), Veolia Propreté (27% des effectifs) et Dalkia - Veolia Energie (17% des effectifs). En 2009, le groupe est constitué de 63% d'ouvriers et agents d'exploitation, de 12% d'employés, de 16% d'agents de maîtrise / techniciens et de 9% de cadres dans le Monde. 25% des salariés ont plus de 50 ans et l'âge moyen est de 41,8 ans en 2009. Les Contrats à Durée indéterminée constituent 93,5% des emplois.

L'entreprise définit son champ d'activités comme la gestion des Services Liés à l'Environnement (SLE), expression stratégique¹⁶, apparue en 1998. Les SLE « regroupent des activités telles que les services de traitement et de distribution de l'eau, l'élimination et le recyclage des déchets, les services d'énergie et les services de transport¹⁷. » Ces domaines d'activités permettent à l'entreprise de travailler avec une clientèle particulière, constituée en majorité de collectivités publiques et de clients utilisateurs¹⁸, mais également de clients industriels.

2. Un groupe basé sur le modèle de la délégation de service public

La majorité des activités de Veolia Environnement est régie, en France, par le système de gestion déléguée de service public (DSP), qui tend à concilier deux logiques : la souveraineté de la collectivité locale et le recours à un prestataire extérieur. La délégation de service public est un contrat non capitalistique qui permet au client institutionnel d'effectuer un choix sans abandon de souveraineté, et réversible¹⁹. La collectivité publique, nommée autorité organisatrice (AO), décide par exemple, soit de gérer elle-même l'organisation des

¹³ Ici, le caractère rédactionnel orienté et contrôlé des données institutionnelles n'est pas dérangeant, dans la mesure où je recherchais à comprendre l'organisation institutionnelle de l'entreprise. Par ailleurs, le croisement des données (cf en dessous) permet de limiter les biais.

¹⁴ Rapport social VE, 2009

¹⁵ Sirot, 2009 ; Sirot et de Filcquelmont, 2003

¹⁶ Sirot, 2005

¹⁷ Rapport Annuel Vivendi Environnement, 2000

¹⁸ On distingue le client institutionnel (la collectivité) du client utilisateur, qui est l'utilisateur, mais payant.

¹⁹ Observation Social VE (2004).

transports de voyageurs sur son territoire en gestion directe²⁰, soit de déléguer cette gestion à une entreprise privée.

La gestion indirecte, en DSP, est codifiée au sein du Code général des collectivités territoriales, qui dispose que la « rémunération est substantiellement assurée par les résultats d'exploitation²¹ ». En cas de rémunération non substantiellement assurée par les résultats d'exploitation, il s'agit d'un marché public. La délégation de service public oblige le délégataire à appliquer les trois principes du service public, la continuité, l'adaptabilité - aux besoins des clients et aux exigences de l'intérêt général – et l'égalité d'accès au service et de traitement des clients, à situations identiques. La DSP peut prendre plusieurs formes de conventions d'exploitations, dont les plus courantes sont, pour le Transport de voyageur, le contrat de régie intéressée²², le contrat à contribution financière forfaitaire²³ et le contrat aux risques et périls²⁴. La convention d'exploitation définit la durée, le régime financier, les services, la politique commerciale, les modalités de contrôle de la collectivité sur l'entreprise, le régime des biens (qui fournit, entretient, renouvelle le matériel) et les hypothèses de résiliation. Ce système de DSP oblige à des procédures d'appel d'offre régulières, mettant en concurrence les entreprises. Ce mode de gestion implique des contrats souvent courts, qui entraînent des changements de directions d'entreprise récurrents.

3. Veolia Transport : la gestion déléguée des transports de voyageurs dans et entre les villes

L'histoire de Veolia Transport remonte à l'année 1865 et la création des Chemins de fer de l'Aisne²⁵. Ponctué d'acquisitions, de ventes, de regroupements, la constitution du groupe est marquée par des changements de noms, passant de la Compagnie Générale Française de Tramway en 1875 à la Compagnie Générale d'Entreprises Automobiles en 1912, puis s'appelant CONNEX en 2000 et enfin Veolia Transport en 2005. Aujourd'hui - et depuis 2008 - l'entreprise est dirigée par Cyrille Du Peloux et se présente comme le leader européen

²⁰ La collectivité organise et assure le service avec ses propres moyens humains et matériels.

²¹ Article L1411-1, Code général des Collectives territoriales, modifié par l'Ordonnance 2009-1530 du 10 décembre 2009.

²² La rémunération est composée d'une partie fixe et variable.

²³ La rémunération est constituée des recettes commerciales et d'une contribution forfaitaire de la Collectivité. Le transporteur s'engage sur un niveau de recettes (risque commercial) et peut s'engager sur un niveau de charges (risque industriel).

²⁴ Aucune rémunération publique.

²⁵ Sirot, 2009.

du transport terrestre de voyageurs²⁶. 77 591 collaborateurs évoluent en France, pour un chiffre d'affaire global de 5, 861 milliards d'euros en 2009.

Veolia Transport gère des réseaux de transport de voyageurs, au niveau des villes, des agglomérations et des communautés urbaines – le transport sous convention urbaine -, des départements et des régions – le transport sous convention interurbaine -. De manière basique, le transport de voyageurs consiste à véhiculer d'un point A à un point B un client voyageur, pour le compte d'une collectivité, dans des conditions de qualité de service élevées.

II – VEOLIA ENVIRONNEMENT – VEOLIA TRANSPORT : UNE FIRME LOCALE-GLOBALE

Veolia Environnement est, en reprenant l'appellation de Lorrain (2005) analysant le principal concurrent de l'entreprise, le groupe Suez, une firme locale-globale, qui permet de « faire groupe tout en exploitant des services différents dans de nombreux pays. » (Lorrain, 2005). Comprendre cette configuration particulière est essentiel pour déceler la complexité de la mise en place de stratégies de gestion. Selon Lorrain (2005), quatre propriétés caractérisent la firme locale-globale.

Tout d'abord, « la firme repose sur des exploitations d'où viennent les résultats et l'écoute des marchés. La direction veille à maintenir des compétences à ce niveau. Le centre introduit une mise en cohérence par des procédures financières strictes qui s'exercent dans une relation hiérarchique. Ce suivi est renforcé par l'insertion des représentants de la direction dans les directions régionales. Le centre ne fait pas que contrôler. Il anime et impulse. Il assiste en permanence les exploitations. Il assure des comparaisons entre les secteurs et les pays et il rend des arbitrages. Il veille et influence l'environnement dans lequel la firme évolue. Les échanges internes s'organisent selon un principe de connectivité, différent du rattachement hiérarchique. »

Puis Lorrain précise que « les exploitations sont calibrées en fonction de besoins locaux, produits de la géographie, de l'histoire et de facteurs politiques. D'un côté, la firme

²⁶Site internet Veolia Transport www.veolia-transport.com

fonctionne comme une organisation maximisant ses objectifs internes, soumise à compétition, en quête d'efficacité et de profit. Et en même temps, cette firme conduit des stratégies de long terme, s'intéresse à son environnement et aux institutions qui structurent le cadre dans lequel elle agit. »

De façon générique, l'organisation de la firme permet « de développer des compétences communes, notamment la gestion de contrats à long terme, l'aptitude à fonctionner dans un environnement réglementaire strict ou restreint contractuellement ou encore à exploiter une activité dans le respect d'exigences complexes qui nécessitent une adaptation rapide aux modifications des contraintes réglementaires²⁷. »

Enfin, « les compétences en ingénierie sociale – mobilité, formation et carrière - c'est-à-dire la capacité à s'adapter à la réalité sociale du client, l'aptitude à organiser le financement des infrastructures et la compétence technique²⁸ » constituent également des compétences transverses au sein de la firme.

Ainsi, Veolia Environnement gère quatre domaines d'activités, regroupés sous l'expression générique « services liés à l'environnement », selon la modalité contractuelle de la délégation de service public. Organisée en firme locale-globale, Veolia Transport possède une configuration réticulaire dans la répartition de ses exploitations, constituée en France de plus de 150 réseaux urbains et interurbains²⁹. Ces exploitations, les centres de profits du Groupe, et les hommes et femmes qui les composent, demeurent le cœur de l'entreprise et le cœur de notre terrain. A présent, observons les exploitations de Veolia Transport, organisées simplement, mais évoluant dans des environnements complexes.

²⁷ Sirot, 2004.

²⁸ Ibid.

²⁹ CEREQ (2007).

SECTION II – LES EXPLOITATIONS DE VEOLIA TRANSPORT : DES ORGANISATIONS SIMPLES DANS DES ENVIRONNEMENTS COMPLEXES

Rapidement, la seconde phase exploratoire nous plonge au centre des exploitations de transport, afin de comprendre leur organisation, les métiers exercés et la gestion de ces centres. Afin de comprendre le plus précisément l'organisation des transports et les problématiques inhérentes à notre terrain, nous avons multiplié les méthodes de collecte de données.

A travers cette seconde section, nous présenterons tout d'abord les différentes méthodes utilisées (1), puis expliquerons l'organisation des exploitations de transport de voyageurs (2). Par suite, nous découvrirons les trois strates de l'organisation humaine d'une exploitation, les conducteurs, les managers de proximité et les responsables (3) et enfin nous nous focaliserons sur les aléas organisationnels des exploitations (4).

I – UNE DÉMARCHE EXPLORATOIRE LONGUE ET MULTI MÉTHODES

1. La nécessité de croiser les données pour une démarche exploratoire solide

La phase exploratoire vise à comprendre le plus finement possible notre terrain de recherche, afin d'en appréhender les spécificités, les situations de gestion performantes et celles problématiques. Au regard de notre objet et de notre terrain, nous cherchons à « extraire des observations, une reconstruction de la réalité pour élaborer de nouvelles réponses qu'il convient par la suite de tester et de discuter. » (Thiéart, 2005). L'exploration, dans une recherche, vise à décrire finement les éléments observables dans un premier temps (*first order analysis*, Van Maanen, 1979) afin de comprendre, dans un second temps, par une confrontation à la théorie, le sens de ces observations (*second order analysis*, Van Maanen, 1979).

La multiplication des méthodes exploratoires est apparue comme essentielle, notamment afin de décrire notre terrain, les hommes qui le composent, notre objet de

recherche et la complexité du groupe Veolia Environnement. Croiser les sources d’observation permet d’obtenir des données appuyées, contrôlées par le recours au nombre, comme la documentation interne, l’observation, les entretiens informels ou encore les entretiens semi directifs. La longueur de notre phase exploratoire s’explique par la multiplication des méthodes de collecte et d’observation qui se mélangent sur une année, sans suivre un cadre strictement formel trop limitatif. Ce temps long est lié également à notre propre alternance de lieu, entre l’entreprise et le laboratoire, et à la richesse du terrain. Les différentes méthodes furent utilisées progressivement, mais se cumulèrent au fil du temps, l’observation et les entretiens informels couvrant ainsi toute la période³⁰. Pendant la totalité de cette phase, nous notions, sur notre journal de bord de thèse, les postures qui furent les nôtres en fonction des situations observées. Il s’agissait de conserver une démarche réflexive sur notre positionnement et les interactions entre nous et notre terrain (Allard-Poesi, 2005). Aussi, suivant les recommandations de Wacheux (1996) et Journée et Raulet-Croset (2008), nous avons donné une importance cruciale aux contextes, en veillant à ne pas simplifier les observations (Weick, 1968). Schématiquement, notre phase exploratoire épousa la trame suivante :

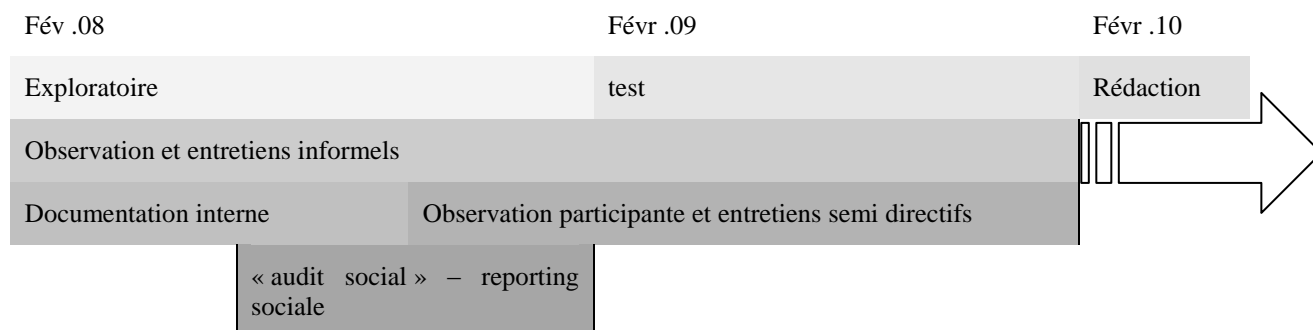


Figure 4 : Démarche exploratoire et phases de notre recherche

Les objectifs retenus s’inscrivent sur deux niveaux et se découpent selon les données qualitatives et quantitatives. Les méthodes qualitatives cherchent à décrire notre objet, dans son contexte d’évolution, en visant l’émergence de ses dimensions structurantes et leurs précisions. La méthode quantitative souhaite décrire et faire émerger solidement le problème organisationnel lié à notre objet.

³⁰ Voir annexe 4 : entretiens effectués dans le cadre notre phase exploratoire ; et annexe 5 : exploitations visitées.

Niveaux	Méthodes	Outils	Objectifs d'exploration
1 ^{er} niveau : données volantes	Observation et entretiens informels	Carnet	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire notre objet et son contexte • Focaliser sur les acteurs de l'alternance
	Entretiens semi directifs	<ul style="list-style-type: none"> • Carnet / dictaphone • Grille ouverte 	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire notre objet et son contexte
2 ^e niveau : données structurées	Etude de taux	<ul style="list-style-type: none"> • Reporting social • Bases de données internes • Documentation interne 	<ul style="list-style-type: none"> • Validation du problème organisationnel • Indices sur le lien alternance - turnover

Tableau 1 : Démarche exploratoire : de l'observation à l'étude des taux

1.1. Le recours à l'observation et aux entretiens et les limites de notre phase exploratoire

1.1.1. Un terrain d'exploration français de convenance

Afin de décrire précisément les exploitations de transport, nous nous sommes rendus dans vingt d'entre elles³¹, en nous livrant à des observations, des entretiens informels et formels³². Vingt-quatre entretiens informels et treize entretiens formels furent réalisés. Enfin, nous nous sommes entretenus avec sept collaborateurs de la fonction RH³³ en exploitation. Nos entretiens et observations s'effectuèrent selon un échantillon de convenance, élaboré en fonction des opportunités qui se rencontraient. Nous ne souhaitons pas interroger une population trop précise, mais obtenir un échantillon hétérogène, afin d'observer si des tendances s'en dégagent.

pendant la phase exploratoire

³¹ Annexe 5 : exploitations visitées pendant la phase exploratoire

³² Annexe 4 : entretiens effectués dans le cadre de notre phase exploratoire

Exploitations investiguées pendant notre phase exploratoire : **20 exploitations** :

- Sous convention urbaine : **6**
- Sous convention interurbaine : **6**
- En Ile-de-France : **8**

Collaborateurs investigués pendant notre phase exploratoire : **24 entretiens informels** :

- Maîtres d'apprentissage :
 - ☞ Directeurs d'établissement : **6**
 - ☞ Responsables en exploitation : **10**
- Anciens alternants :
 - ☞ Managers diplômés LPGSE : **5**
 - ☞ Conducteurs diplômés AACR : **3**

Collaborateurs investigués pendant notre phase exploratoire : **20 entretiens formels** :

- Conducteurs : **5**
- Responsables de formation en siège : **4**
- Responsable DGRH VT : **1**
- Directeur d'établissement : **1**
- Responsable d'exploitation : **1**
- Responsable Bureau d'étude : **1**
- Responsables ressources humaines : **4**
- Directeurs des ressources humaines : **2**
- Responsable formation en exploitation : **1**

Figure 5 : Terrain investigué pendant notre phase exploratoire

1.1.2. Des observations et entretiens informels sans limitation d'acteurs

L'observation, qui ne se limite pas à regarder et écouter, est une activité située, influencée par le contexte dans lequel elle se déroule, qui vise « à restituer des contextes naturels marqués par des ambiances particulières » (Gavard-Perret, 2008). Notre phase

³³ Annexe 4 : entretiens effectués dans le cadre de notre phase exploratoire.

d'observation et d'entretiens informels était flottante (Wacheux, 1996 ; Evrard et al, 2000), c'est-à-dire réalisée au fil de l'eau, selon les opportunités rencontrées sur le terrain. Elle cherchait à prendre en compte les dimensions objectives (les faits en tant que tels) et subjectives (les interprétations que les acteurs en font) des situations (Goffman, 1991).

Soucieux que l'affect ou l'influence d'individus charismatiques ne nuisent pas à nos observations, nous avons veillé à conserver une distance envers chaque acteur du corpus tout en demeurant discret lors de nos prises de notes, afin éviter que les acteurs ajustent leur comportement à nos « attentes supposées » (Gavard-Perret, 2008). L'observation fut réalisée sur les différents acteurs que nous croisons, en exploitation et au centre de formation, sans les en informer, afin de préserver le naturel et de limiter les biais d'ajustement, en raison de notre statut dans l'entreprise. En revanche, nous n'hésitions pas à questionner de manière directe ou indirecte les acteurs que nous observions, l'oralité demeurant la méthode la plus aisée de rendre les individus naturels. L'observation eut lieu en continu, afin de déceler les caractères répétés ou exceptionnels des situations rencontrées en centre de formation et lors des déplacements dans les différentes exploitations. Les entretiens informels eurent lieu lors de chaque rencontre avec des collaborateurs du groupe intéressés par notre position d'étudiant en thèse travaillant sur la « formation » et soucieux de nous délivrer leurs points de vue, leurs analyses. Nous ne possédions ainsi pas de grille d'observation mais souhaitions que cette première phase aide à l'émergence de thématiques permettant la compréhension fine des enjeux liés à notre terrain.

L'observation et les entretiens informels mobilisèrent l'appui d'un carnet, sur lequel nous notions, en référant les jours, heures et lieux, les faits observés et entendus, sur les acteurs de notre corpus ou les acteurs agissant sur notre corpus, en veillant à noter tous les fruits de nos observations, selon les indications de Becker (2002). Notre carnet était structuré en deux colonnes, une pour les notes de terrain, c'est-à-dire les situations observées, et une pour les analyses, nos premières interprétations et intuitions (Groleau, 2003). Enfin, sous Excel, nous transcrivions nos notes selon la grille suivante³⁴ :

³⁴ Annexe 8 : extrait du traitement thématique entretiens semi-directifs : phase exploratoire.

N°	Date	Lieu	Contexte global	Acteur	Interaction	Situation action	Interprétations

Tableau 2 : Grille d'observation

1.1.3. Des entretiens semi-directifs solidifiant nos premières observations

Vingt entretiens formels individuels semi-directifs furent réalisés, pour lesquels nous dévoilions de manière vague l'objet de notre recherche en spécifiant que nous travaillions sur « la formation en alternance ». Les entretiens semi directifs, grâce à leur flexibilité et la possibilité relative de l'interviewé de suivre sa propre logique (Gavard-Perret et al., 2008), permirent d'interroger des personnes non directement en alternance, mais travaillant sur les dispositifs (chargés de formation³⁵, directeurs de formation), étant en interaction avec le dispositif (Maitres d'apprentissage, RH, Responsables formation) ou encore composant notre population de recherche (conducteurs, managers de proximités, responsables en exploitation).

Nos entretiens durèrent entre 60 et 90 minutes et furent réalisés sur les lieux de travail des acteurs. Six entretiens furent enregistrés puis retranscrits entièrement ; 14 se déroulèrent en rédigeant directement le discours, devant un refus d'enregistrement, puis retranscrits sur ordinateur. Notre échantillon était de convenance, c'est-à-dire sélectionné en fonction des seules opportunités qui se sont présentées, dans un dessein d'hétérogénéité. Nous introduisions les entretiens en précisant leur caractère anonyme et cadrions à nouveau notre objet d'intérêt sur le turnover et la formation, en rappelant l'apport fondamental de ces entretiens non seulement pour l'entreprise mais aussi pour notre recherche.

Puis l'entretien commençait par une question générale, formulée ainsi : « pourriez vous me préciser comment se déroule une journée de travail pour vous ? Quelles sont vos tâches, vos missions ? »

Ensuite, nous abordions, selon le fil de l'acteur, les thématiques du turnover, de la formation, de l'exploitation et des hommes. Enfin, l'entretien se concluait par une question

³⁵ Un chargé de formation possède le statut de cadre. Il organise et encadre des actions de formation, produit de l'ingénierie pédagogique et conçoit des formations professionnelles.

ouverte : « au regard des thématiques abordées, souhaitez vous ajouter quelque chose ? » et des remerciements pour le temps dédié. Mes entretiens furent codés, afin de faciliter leur traitement et de respecter l'anonymat. Une analyse de contenu thématique fut réalisée³⁶.

1.1.4. Les limites temporelles de la phase exploratoire : l'échec passager d'une démarche dite d'audit social

Pour souligner et renforcer l'importance des aléas organisationnels issus de notre exploration, nous avons souhaité réaliser une démarche s'apparentant à un audit social restreint, en nous référant à la définition de Peretti et Igalens (2008), pour qui l'audit social est « une forme d'observation qui tend à vérifier les principes, les politiques, les process et les résultats dans le domaine des relations de l'entreprise avec ses parties prenantes. » Nous nous sommes confinés à cette définition, éludant le côté « conformité à un référentiel » pour conserver l'aspect observation, échange et ciblage contrastés de l'usage de l'alternance et des problèmes de turnover.

Notre grille d'observation soulevait les aspects de trajectoires individuelles des acteurs et visait la compréhension de leurs entreprises d'évolution, les facteurs de contingence. Les aspects individuels regroupent les thèmes suivants : caractéristiques personnelles, entrée / sortie, motifs de départ, fonction, statut, contrats, durée de travail, modalités de recrutement, intégration, qualifications, salaires, avantages, formation.

Les aspects contingents liés à l'entreprise furent interrogés selon les items suivants : données générales, partenaires sociaux, réformes, éléments contingents, effectifs, turnover, absentéisme, âge, alternance, plan de formation, retraite.

La grille se présentait sous la forme d'un tableau Excel à cinq onglets, le premier définissant les indicateurs retenus, puis trois onglets étaient dédiés à chaque catégorie de population et enfin le dernier était dévolu aux caractéristiques de l'entreprise. Les onglets pour les individus comportaient 101 items, l'onglet pour l'entreprise 60 items.

³⁶ Annexe 8 : extrait du traitement thématique entretiens semi-directifs : phase exploratoire.

Dimensions	Indicateurs	XX
Caractéristiques personnelles	Nom	
	Prénom	
	Sexe	
	Date naissance	
	Expériences professionnelle avant entrée dans groupe (Y/N)	
	Durée de cette expérience	
Entrée / sortie	Date d'entrée dans le groupe	
	Date de sortie du groupe	
	Date d'entrée dans l'entreprise	
	Date de sortie de l'entreprise	
Motifs de départs	Mobilité choisie vers un autre établissement VT (Y/N)	
	Si oui, nom de l'établissement	
	Mobilité vers un autre établissement VE (Y/N)	

Tableau 3 : Extrait de notre grille d'audit social - conducteur

La grille d'audit était accompagnée d'une lettre explicative portée à l'attention des DRH et RRH qui me reçurent. Au sein des exploitations, nous n'avons pas pu réaliser une passation de la grille d'audit pour l'ensemble des individus, en raison du peu de temps des acteurs. Je ne pouvais accéder seul aux dossiers des collaborateurs, et les RRH ne pouvaient me consacrer suffisamment de temps pour ma démarche. Nous avons donc effectué des entretiens semi-directifs comme indiqué ci-dessus. De ces méthodes exploratoires croisées, nous ressortons une connaissance fine de notre terrain de recherche.

II – UNE ORGANISATION SIMPLE DES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT POUR DES DOMAINES D’ACTIVITÉ DIFFÉRENTS : TRANSPORT URBAIN ET TRANSPORT INTERURBAIN DE VOYAGEURS

Les exploitations de transport de voyageurs comportent des organisations particulières dont les différences sont généralement liées aux conventions collectives régissant le transport de voyageurs.

1. L’organisation du transport de voyageurs en France : une décentralisation réelle et la particularité de l’Ile-de-France

La Loi d’Orientation des Transports Intérieurs (LOTI) du 30 décembre 1982 définit l’organisation des transports de personnes, en France, hors Ile-de-France. La LOTI affirme le droit au transport comme la possibilité pour les usagers de se déplacer dans des conditions raisonnables d’accès, de qualité et de prix, ainsi que de coût pour la collectivité³⁷. Elle transfère aux autorités organisatrices locales les compétences d’organisation des transports, c'est-à-dire la définition des services, le choix du mode d’exploitation (contrats) et la fixation des tarifs.³⁸

En Ile-de-France, le transport de personnes est régi par le décret du 1^{er} janvier 1949 portant création de la RATP et de l’Office Régional des Transports Parisiens, auquel succédera en 1959 le Syndicat des Transports Parisiens puis en 2000, le Syndicat des Transports d’Ile-de-France (STIF), autorité organisatrice des transports en Ile-de-France. Au sein de cette instance siègent des représentants de la Région, de la Ville de Paris, et des Départements d’Ile de France. Le STIF, décentralisé depuis 2005, désigne les exploitants, coordonne et finance les transports de voyageurs en Ile-de-France assurés par la RATP, la SNCF et des entreprises privées, regroupées dans l’Organisation des Transporteurs d’Ile de France (OPTILE). Des autorités organisatrices de proximité – collectivités locales – peuvent également conventionner des lignes pour l’organisation locale de services. Le décret de 1949 accorde des droits de lignes pour une durée indéterminée aux transporteurs et annule donc toute concurrence jusqu’en 2017.

³⁷ Articles 1 et 2 de la loi 82-1153 du 30 décembre 1982 modifiée par la loi 2005-102 du 11 février 2005, art 45.

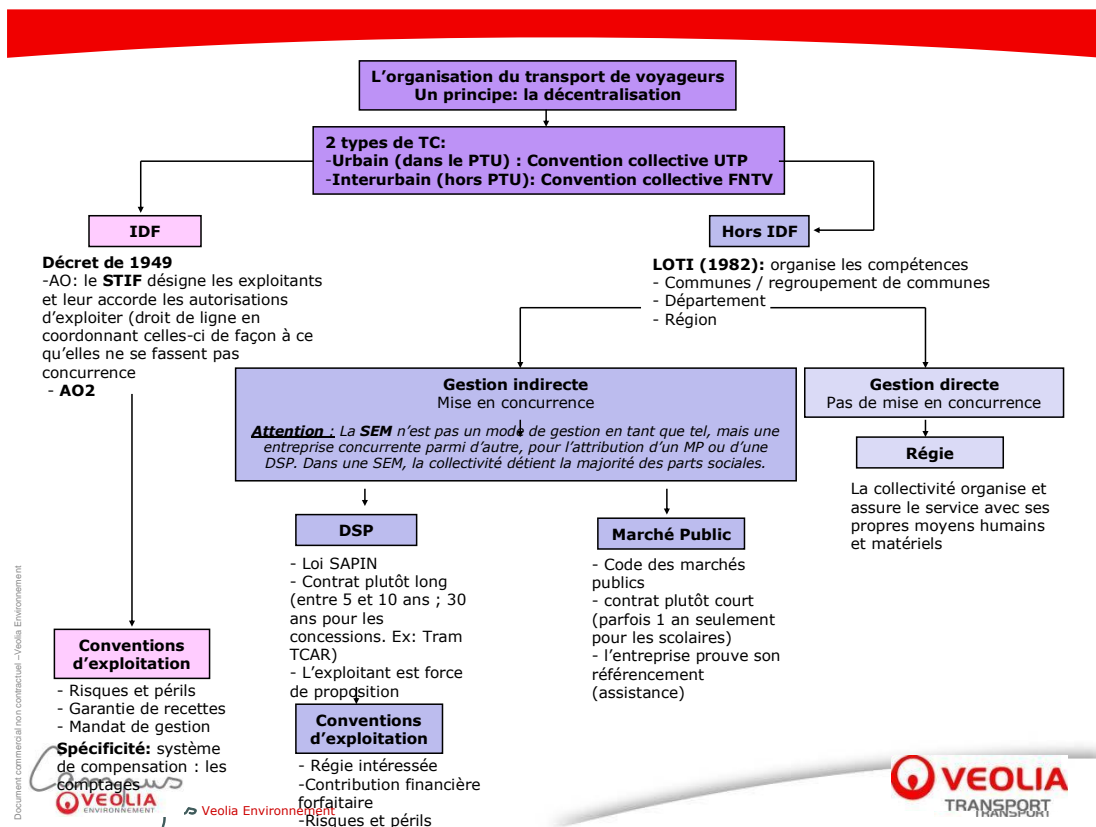


Figure 6 : Organisation du transport de voyageur, France, document de formation, Campus Veolia Environnement, 2010

2. Les exploitations de transport : une organisation simple pour deux conventions collectives

2.1. Une structure organisationnelle simple : exploitation, maintenance et fonctions supports

Les exploitations de transport sont de manière générale constituées de trois entités, l'exploitation pure, la maintenance et les fonctions supports. L'exploitation *stricto sensu* consiste à optimiser l'organisation des services de transport effectués par les conducteurs, en s'appuyant sur les agents de planning, les managers de proximité et le responsable d'exploitation. La maintenance, dont l'objectif est de fournir les véhicules aux conducteurs pour effectuer les services, est composée d'un responsable de maintenance et de mécaniciens.

³⁸ Article 4 de la loi 82-1153 du 30 décembre 1982 modifiée par la loi 2009-967 du 3 août 2009, art 16.

Les fonctions supports regroupent le bureau d'étude, les services qualité, commercial et marketing, les ressources humaines, et la direction.

2.2. Une organisation du travail soumise à deux conventions : le transport urbain et transport interurbain de voyageurs

L'organisation du travail dans les exploitations de transport urbain est régie par la Convention collective nationale des réseaux de transports publics urbains de voyageurs, appelée UTP³⁹. Les exploitations de transport interurbain dépendent de la Convention collective nationale des transports routiers et activités auxiliaires de transports, appelée UFT⁴⁰. En Ile de France, l'organisation du travail est en majorité liée à la convention de transport interurbain, avec quelques exceptions. Ces deux conventions explicitent les temps de conduite et de repos des conducteurs, les indices de salaire et de manière générale les obligations des différents acteurs d'une entreprise de transport.

2.3. Une progression professionnelle limitée par un organigramme plat

Les exploitations de transport sont caractérisées par un organigramme plat, qui n'autorise que très peu de progressions professionnelles pour les conducteurs. Sous convention urbaine, les évolutions de carrière sont limitées : 80 à 90% des conducteurs feront toute leur carrière comme agent de conduite. Seuls 5% de conducteurs peuvent espérer devenir agents de maîtrise⁴¹. De plus, la Convention collective UTP ne « prévoit aucune progression salariale, ce qui pose un problème de gestion des carrières et de motivation des personnels de conduite⁴² ». Dans le transport interurbain, les grilles d'avancement sont plus longues et les possibilités d'évolution plus diversifiées. Un conducteur scolaire à temps partiel peut devenir conducteur de lignes régulières, puis agent de conduite en tourisme, puis encadrer une petite équipe⁴³. Pour la population des agents de maîtrise, les évolutions sont également rares mais plus ouvertes tandis que pour les cadres, les progressions professionnelles transverses ou verticales sont plus nombreuses⁴⁴.

³⁹ Union des Transporteurs Publics.

⁴⁰ Union des Fédérations de Transport.

⁴¹ AS2-09.

⁴² Entretien EQF6-08.

⁴³ Entretien EQF9-08.

⁴⁴ Entretien EQF3-08.

2.4.. Une gestion sociale importante et la particularité de l'article L122-12 du Code du travail

La gestion sociale des entreprises de transport occupe une place prégnante dans le quotidien des exploitants, les forces syndicales restant fortement ancrées dans les entreprises, avec des disparités revendicatives importantes selon le territoire. Les négociations entre les directions et les instances représentatives du personnel sont nombreuses, et généralement complexes dans les réseaux urbains et en Ile-de-France, portant en particulier sur les conditions de travail et les salaires. Cette prégnance syndicale implique une présence et une vigilance accrue du management, obligé à agir chaque jour en prenant en compte la position des syndicats.

A titre d'exemples, les tensions s'exacerbent généralement aux moments des Négociations Annuelles Obligatoires, ou lors de la passation de contrat entre deux entreprises concurrentes. Malgré l'application de l'article L. 122-12 du Code du travail établissant le maintien des contrats de travail en cas de changement dans la situation juridique de l'employeur, les échéances rapides dans les contrats urbains sont génératrices d'instabilité pour les équipes⁴⁵.

Dans le dessein d'approcher le plus finement les exploitations de transport, effectuons à présent un rapide tour de France des exploitations, qui nous mènera de Saint-Etienne en Loire Atlantique, avec une halte à Argenteuil.

2.5. Un exemple d'exploitation urbaine : Saint Etienne⁴⁶

Les transports urbains de l'agglomération de Saint-Etienne sont gérés par Veolia Transport dans le cadre d'un contrat de DSP confié à l'entreprise en 2004. D'une durée de huit ans, cette DSP est délivrée par Saint-Etienne Métropole, l'autorité organisatrice, qui définit la politique générale des transports collectifs sur son territoire, dans le périmètre de transport urbain. Ce réseau de transport comporte 72 lignes, dont 2 lignes de tramway, 68 lignes régulières de bus et 2 services de transport à la demande. 1809 points d'arrêts sont

⁴⁵ CEREQ (2007).

⁴⁶ Nous nous appuyons sur notre connaissance particulière de l'entreprise par nos multiples visites en son sein et sur les écrits de Chalmandrier (2010), responsable d'exploitation à la STAS.

desservis tandis que l'exploitation est répartie sur 4 sites. Sur 696 salariés, la Société des Transports de l'Agglomération Stéphanoise (STAS) comprend 429 agents de conduite, 20 vérificateurs⁴⁷, 115 employés, 104 agents de maîtrise (exploitation, technique et administratif) et 8 cadres. La STAS demeure contractuellement liée avec l'Autorité organisatrice par une démarche qualité, selon le principe du bonus / malus. En fonction de critères qualitatifs, l'atteinte des objectifs permet à l'entreprise d'être rémunérée en sus, quand le non respect des engagements oblige l'entreprise à verser des indemnités à l'Autorité organisatrice. L'exploitation d'un réseau urbain se caractérise donc par l'impératif de réaliser les services de transport selon des critères qualitatifs spécifiques. Assistés par un service d'aide à l'exploitation, les conducteurs réalisent leurs lignes chaque jour.

2.6. Un exemple d'exploitation interurbaine : la Compagnie des Transports de l'Atlantique⁴⁸

La Compagnie des Transports de l'Atlantique (CTA) est un établissement de transport interurbain, appartenant à Veolia Transport, qui opère en Loire Atlantique depuis 1913. L'activité de l'entreprise est répartie entre des services de transport urbain affrétés, des lignes régionales, départementales, des services spéciaux scolaires, des services périscolaires, du transport urbain et du transport occasionnel et de tourisme. Constituée de cinq dépôts d'exploitation, la CTA emploie 285 collaborateurs, dont 237 agents de conduite, 22 au sein de la maintenance et 28 dans l'encadrement et l'administration. Les exploitations interurbaines se caractérisent donc par leur nombre important de clients institutionnels auquel s'ajoutent de nombreux clients privés, notamment pour des activités touristiques ou de transport de personnel. La durée moyenne des contrats est courte, de un à trois ans avec les mairies et de trois à cinq ans avec les Conseils Généraux⁴⁹.

⁴⁷ Agent de contrôle

⁴⁸ Nous nous appuyons sur notre connaissance particulière de l'entreprise par nos multiples visites en son sein et sur les écrits de Bernard (2010), responsable méthodes à la CTA

⁴⁹ AS1-09 à AS7-09

2.7. Un exemple d'exploitation en Ile-de-France : les Transports du Val d'Oise Argenteuil

Les Transports du Val d'Oise (TVO), filiale de Veolia Transport, sont un réseau urbain de transport public situé à Argenteuil. Constituée de deux centres d'exploitation, l'entreprise comprend 285 collaborateurs, dont 185 conducteurs pour 140 véhicules. L'activité principale de l'entreprise demeure l'exploitation du réseau urbain des communes d'Argenteuil, Sartrouville, Bezons et Houilles, à laquelle s'ajoutent des services scolaires. Les activités de ce réseau sont proches de celles de Saint Etienne, où la gestion des lignes urbaines représente la majorité des tâches de l'exploitation.

Le transport de voyageurs demeure donc divisé, dans son organisation générale, entre l'Ile-de-France et le reste du territoire français, et dans son organisation du travail, entre les conventions urbaines et interurbaines. En raison de la particularité de l'Ile-de-France, nous séparerons de manière quasi systématique les réseaux urbains, interurbains et d'Ile-de-France, afin de conserver les différences liées aux contingences réglementaires.

III – LES TROIS STRATES DE L'ORGANISATION HUMAINE D'UNE EXPLOITATION : CONDUCTEURS, MANAGERS DE PROXIMITÉ ET RESPONSABLES

Les exploitations de transport vivent grâce à différentes fonctions dont trois d'entre elles, les conducteurs, les managers de proximité et les responsables, constituent la population de notre terrain de recherche. Nous choisissons ces terminologies pour définir notre population en fonction de leurs sens génériques, les désignations de postes étant légion. Le choix s'est arrêté sur ces trois populations en raison de leur lien direct avec les diplômes propres à notre objet de recherche.

1. Conducteur, un métier répétitif et peu qualifié au service du client

Les conducteurs, qui représentent entre 63,8% et 77,2% des effectifs d'une exploitation, selon la taille du réseau⁵⁰, sont généralement des collaborateurs au niveau d'étude peu élevé, qui évoluent sur un métier difficile, contraignant, ne demandant pas ou très peu de qualifications (Peretti et Dufour, 2008) et qui arrivent à la conduite généralement « *par hasard ou nécessité, peu par conviction*⁵¹. »

Pour devenir conducteur, il est nécessaire d'être âgé de 21 ans, de posséder le Permis D⁵², une Formation Initiale Minimum Obligatoire (FIMO)⁵³ et une Formation Continue Obligatoire (FCO)⁵⁴. Une période de stage probatoire, de 12 mois en urbain et de 1 mois en interurbain, est obligatoire avant la titularisation des conducteurs⁵⁵. Le salaire annuel brut moyen d'un conducteur urbain est en 2009, d'environ 21 500 euros. En interurbain, il est, à temps plein, en 2009, de 17 000 euros bruts⁵⁶. Les conditions de travail sont caractérisées par des tâches routinières d'exécution, un contrôle hiérarchique étroit et souvent par une disponibilité temporelle (Meda et Vennat, 2004). Aux commandes d'autobus, d'autocars, de trolley bus, de tramways ou encore de métros, les agents reçoivent et conduisent des clients, suivant un itinéraire précis, selon des critères qualitatifs et sécuritaires rigoureux.

Sous convention urbaine, une journée de travail consiste à « *prendre son service, rouler puis finir son service. Les contacts sont peu nombreux avec les exploitants et le travail peut être perçu comme monotone*⁵⁷. » Le temps de travail est soumis au décret du 19 juillet 2006. La durée de principe est de 11h, avec dérogation possible à 13h. Le temps de repos entre deux journées de travail peut être compris entre 9h et 11h⁵⁸.

Sous convention interurbaine, les tâches sont similaires avec généralement moins de support de l'exploitation et des journées de travail comprenant plusieurs services courts.

⁵⁰ Cailliez, 2010 ; MEEDAT, 2008

⁵¹ Entretien EQF2-08

⁵² Permis D= permis de conduire transports en commun

⁵³ FIMO= Formation Initiale Minimum Obligatoire : attestation obligatoire de 140h nécessaire à la conduite. Un CAP de conduite donne de fait cette attestation.

⁵⁴ FCO : Formation Continue Obligatoire : attestation obligatoire durant 5 années.

⁵⁵ Cour de Cassation, 05/05/2004

⁵⁶ Insee, DADS, 2009

⁵⁷ Entretien EQF10-09

⁵⁸ Convention UTP

L'amplitude horaire peut, en revanche, être de 13h voire de 14h, avec un temps maximal de conduite passé au service de l'employeur de 9h⁵⁹. La durée du repos entre deux journées de travail peut être comprise entre 9h et 11h⁶⁰. De nombreux salariés évoluent à temps partiel dans les entreprises interurbaines, les services étant généralement des lignes scolaires⁶¹.

Selon, Ros, Schwartz et Surkiss (1999), cités par Peretti et Dufour (2008), dix éléments principaux permettent à un individu de s'épanouir dans son travail. Cinq éléments sont absents des emplois peu qualifiés (un bon salaire et de bonnes conditions de travail, la possibilité de diriger des personnes, un travail prestigieux et valorisé, un travail intéressant et varié, un travail dans lequel l'individu est son propre patron). De plus, le lieu de travail n'est pas nécessairement socialisant pour les acteurs peu qualifiés (Greinberger, Steinberg, Vaux et McAuliffe, 1980) ou «la salle conducteurs» demeure le lieu privilégié de rencontres. En effet, beaucoup travaillent seuls, sous pression et à des horaires irréguliers, ce qui interfère sur la constitution de relations sur le lieu de travail. Les perspectives d'évolution sont infimes et s'effectuent à l'ancienneté, soit en vertical vers un poste d'adjoint d'exploitation, soit en horizontal sur un autre mode de transport. Quelquefois contraints « d'effectuer un travail dans lequel ils ont l'impression de ne pas pouvoir s'épanouir», les conducteurs « se contentent bien souvent de respecter à la lettre leur contrat de travail» et n'hésitent pas à «changer fréquemment de travail» (Smola et Sutton, 2002). Glee et Roger (2004) synthétisent les éléments contingents auxquels sont confrontés les acteurs peu qualifiés dans leur quotidien. Nous trouvons la pénibilité, les exigences en termes de procédures, la sécurité, la proximité physique, le rythme de travail, le salaire, l'orientation scolaire effectuée en dernier recours, les contraintes horaires et l'environnement social.

2. Les managers de proximité, agents de maîtrise de premier rang

Les managers de proximité possèdent des appellations variées selon les exploitations - chef d'équipe, chef de secteur, adjoint d'exploitation, régulateur, responsable planning – et ont la charge d'organiser le travail des conducteurs, « d'encadrer directement des ouvriers ou des employés⁶². » Ils ont en majorité le statut d'agent de maîtrise, défini ainsi par le Reporting social VT (2007) : « l'agent de maîtrise est un encadrant de proximité non cadre sous contrôle

⁵⁹ Décret du 22/12/2003

⁶⁰ Convention UFT

⁶¹ Entretien EQI10-08.

de l'encadrement cadre ». Le manager de proximité, dans son activité managériale, gère des conducteurs selon la politique définie par la direction, en suivant le parcours de chaque conducteur. La planification du travail des conducteurs occupe une place centrale dans l'activité du manager de proximité, de l'affectation des services journaliers au suivi individuel du temps de travail. Le manager de proximité a également en charge les entretiens annuels des conducteurs, le suivi de l'offre kilométrique. Le salaire d'embauche des managers de proximité, non issus du terrain, est d'environ 20 000 euros brut annuel, sur une classification agent de maîtrise. Le salaire brut annuel moyen des agents de maîtrise, dans le secteur général des transports de voyageurs, était de 26 000 euros en 2006 (Insee, DADS, 2006).

De manière concrète, le manager de proximité se lève très tôt, pour accueillir les conducteurs lors des prises de services et organiser le remplacement des absents, présents sur le planning théorique. Garant du départ à l'heure des conducteurs sur ligne, il assiste ensuite, par un suivi en temps réel, les agents de conduite, en régulant le trafic et intervenant en cas d'aléa sur les lignes. A côté, le manager de proximité réalise le suivi individuel des conducteurs, recrute, licencie, et décide des sessions de formation. En fin de service, le manager vérifie le planning du lendemain, part généralement discuter quelques temps avec les conducteurs, puis quitte le lieu de travail.

En prenant l'exemple d'une jeune manager de proximité, dirigeant une cinquantaine d'opérateurs dans une exploitation en Ile-de-France, la réponse à la question « racontez moi une journée de travail ? » est la suivante :

« Je suis responsable des équipes de contrôle et prévention et des équipes en gare routière. Une journée type de travail, c'est très difficile à définir car c'est très varié. Ce sont des services différents avec des personnes différentes et chaque jour je ne fais pas la même chose, et je n'ai pas d'horaires précis. J'ai des tâches très diversifiées, avec des choses récurrentes comme la paie, le disciplinaire ou la gestion des carrières et beaucoup de petites tâches ponctuelles. (...) »

« J'ai une grosse part de travail administratif car je suis la seule à gérer cela. J'ai deux adjoints qui m'assistent mais uniquement des personnes de terrain, qui contrôlent et

⁶² Reporting social VT, 2007.

suivent les équipes sur le terrain. A 70% de mon temps, je suis devant mon ordinateur et à mon bureau, le reste sur le terrain. La partie disciplinaire, je ne pourrai pas quantifier. La paie, c'est deux jours par mois. Si, pour le disciplinaire, je respecte les délais au cas par cas. Après, j'ai une grosse partie où je m'occupe des gens. Je suis l'interlocutrice directe pour tous ce qui est papier, j'ai 48 personnes : attestations, suivi des arrêts. Je suis en relation avec le service du personnel dans un autre établissement. D'ailleurs, la gestion des carrières demande beaucoup de temps, par exemple se renseigner sur les types de formation... »

Homme de terrain, le manager de proximité répartit donc son temps entre le suivi administratif des conducteurs, l'organisation théorique de l'exploitation, et le temps réel, c'est à dire la gestion quotidienne des aléas organisationnels.

3. Les responsables en exploitation, gestionnaires de centres de profit

Le Responsable d'exploitation est chargé d'organiser et de promouvoir un centre de profit. Il supervise la gestion du planning, suit l'activité de son exploitation, gère ses collaborateurs, veille à leur sécurité et participe à la relation client. Il dirige également le service de lutte contre la fraude et a le statut de cadre. A ses côtés, le Responsable commercial, marketing et qualité (Bureau d'étude) et ses équipes assurent la pérennité commerciale de l'exploitation. Il est chargé de l'enrichissement et du renouvellement des offres de transport⁶³.

Enfin, le Directeur de réseau encadre l'ensemble de cette organisation, assure les relations auprès des autorités organisatrices, élabore le budget et décide des orientations stratégiques inhérentes à son réseau. La définition institutionnelle du Directeur précise qu'il « dispose d'un réel niveau de responsabilité et d'autonomie, pour atteindre des objectifs soumis à de réelles obligations de résultats (en exploitation-production, en développement, en gestion de projet). Il est responsable de son organisation et des moyens nécessaires, (et/ou) chargé de diriger professionnellement et socialement des équipes, (et/ou) disposant d'un savoir-faire et d'une expertise dans un ou plusieurs domaines (ou disposant sans conteste du potentiel)⁶⁴. » Le salaire d'embauche des responsables en exploitation, non issus du terrain, varie entre 28 000 et 32 000 euros bruts par an, sur une classification cadre. Le salaire brut

⁶³ Entretiens EQF3-08

⁶⁴ Reporting social VT, 2007

annuel moyen des cadres était, dans le secteur général des transports de voyageurs, en 2006, de 45 000 euros (Insee, DADS, 2006)

En prenant l'exemple d'un quadragénaire, Directeur d'une exploitation à la fois urbaine et interurbaine, une journée se déroule de la manière suivante :

« Une journée de travail ça existe, typique euh, je sais pas ! C'est très variable car en fait, le poste de direction que j'occupe, c'est un poste à double casquette, avec la direction de l'interurbain, avec 60 salariés et la direction de l'urbain, avec 20 salariés. J'ai une double casquette, avec deux conventions collectives donc aujourd'hui, mon temps, je le partage en fonction de ces sociétés là, des obligations, des contraintes. Les contraintes actuelles sont liées aux réponses à appel d'offre, donc je consacre mon temps en fonction de l'activité pressante de l'une ou l'autre de conventions. Aujourd'hui, on est dans les négociations et je suis d'ailleurs convoqué demain. (...) »

« En théorie, je suis affecté à 45% sur l'urbain et le reste sur l'interurbain, donc en théorie, je passe plus de temps sur les lignes interurbaines du réseau, auxquelles s'ajoutent les occasionnels, les périscolaires. Là, j'ai la gestion complète de l'entreprise. Avant, j'avais la gestion d'un centre, mais pas le social. Là, j'ai tout, DP, CE, CHSCT. »

Responsable d'un centre de profit, répondant aux appels d'offre et gérant les aspects sociaux de l'exploitation, le Directeur d'exploitation, et les responsables en exploitation de manière générale, sont les garants de l'efficacité économique et humaine de leurs entreprises.

IV – LES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT ET LES ALÉAS ORGANISATIONNELS : L'ÉMERGENCE D'UN PROBLÈME DE TURNOVER

L'organisation des exploitations et les acteurs qui les composent, à la lumière de notre avancée exploratoire, laisse apercevoir des récurrences d'aléas organisationnels qui influent sur les individus et les organisations.

1. Des jeunes recrues volatiles

« Les jeunes sont moins fidèles (...) ce qui, avec les problèmes de recrutement, soulève les difficultés de travailler avec un personnel compétent⁶⁵ » nous explique un Directeur lors d'une visite dans un établissement interurbain. Il poursuit : *« le recrutement est difficile car les personnes cherchent le temps complet. Or, le temps complet ne peut s'obtenir qu'après une certaine durée, c'est-à-dire qu'un temps complet ne peut être proposé qu'au bon conducteur. »*

Les jeunes conducteurs, ou managers, seraient moins fidèles que les anciens ? L'absence de satisfaction des demandes entrainerait automatiquement le départ ? Selon Laize et Pougnet (2007), changer d'entreprise n'effraie pas les jeunes acteurs qui développent un sentiment d'appartenance faible à l'entreprise. Au niveau supérieur, les jeunes cadres citent l'intérêt du « job » comme critère majeur qui les pousse à accepter un poste, loin devant le salaire, la carrière, le prestige de l'entreprise. Ils privilégient la vie hors travail. Or, au même titre que les conducteurs ou les managers de proximité, les cadres demeurent essentiels à fidéliser, en raison de « leur adaptabilité, connaissance, savoir faire évolutif, responsabilité, valeur ajoutée croissante ».

2. Des problèmes d'absentéisme dans les réseaux urbains

Les réseaux urbains souffrent de « peu de démission » mais « d'un absentéisme élevé, (...) l'absence de turnover ne signifiant pas implication » nous rapporte un Responsable des

⁶⁵ Entretien EQF7-08

Ressources Humaines, qui poursuit, en précisant que « *la différence d'implication et d'attachement demeure liée aux générations*⁶⁶. »

3. Des problèmes de turnover dans les réseaux interurbains

Les exploitations interurbaines rencontrent un « *taux de turnover important. (...) Certains conducteurs sont quelquefois absents exprès pour être licenciés*⁶⁷ » nous indique une Responsable de formation. Cela peut s'expliquer par « *des difficultés financières des personnes, qui entraînent des difficultés sociales puis personnelles*⁶⁸ » poursuit un Responsable des ressources humaines.

4. En Ile-de-France, turnover élevé et concurrence exacerbée

En Ile-de-France, les différents Responsables des ressources humaines rencontrés, indiquent un taux de turnover des conducteurs de leurs pôles compris entre 12% et 40%, avec un taux d'absentéisme inscrit dans les mêmes ordres⁶⁹. Les agents de maîtrise accusent un taux de turnover, mais beaucoup plus faible, de l'ordre de 5%, représentant la mobilité sur le marché interne de l'entreprise⁷⁰. Les données concernant la catégorie cadre ne furent pas accessibles. L'absentéisme est souvent dû à des accidents du travail – un conducteur se fait « *mal aux doigts* » -, à des congés sans solde, des suspensions de permis de conduire ou des absences non autorisées. Les démissions sont liées en partie à la proximité des dépôts de la RATP, qui recrutent sur les territoires similaires aux exploitations Veolia Transport⁷¹, ce qui entraîne des difficultés de recrutement supplémentaires, quand elles ne sont pas causées par le plein emploi⁷².

⁶⁶ Entretien AS2-09

⁶⁷ Entretien ASR3-09

⁶⁸ Entretien EQF7-08

⁶⁹ Entretiens AS1-09, AS4-09, AS5-09, AS6-09, AS7-09, EQI6-08, EQI7-08

⁷⁰ Entretien AS4-09

⁷¹ Entretiens AS4-09, AS5-09, AS7-09

⁷² Entretien AS6-09

Ainsi, notre démarche exploratoire mobilise plusieurs méthodes (observation et entretiens) pour décrire finement notre objet de recherche. Les exploitations de transport accusent une organisation simple, en trois strates de personnels (conducteurs, managers de proximité et responsables), mais évoluent dans des environnements conventionnels différents et très concurrentiels. Enfin, des aléas organisationnels ressortent, perceptibles dans l'absentéisme et le turnover. A présent, observons plus en détails l'importance du turnover dans les exploitations.

SECTION III – LA GESTION DES HOMMES DANS LES EXPLOITATIONS : LA PRÉGNANCE D’UN FORT TURNOVER

Afin d’appuyer nos données issues de notre exploration qualitative, l’appui des chiffres ainsi que l’étude de plusieurs exploitations contrastées renforcent l’importance d’un aléa organisationnel récurrent : le turnover. A travers cette section, nous présenterons les indicateurs sociaux du reporting du groupe (1), qui nous permettront de mettre en exergue la récurrence d’un taux de turnover élevé sur l’ensemble des postes des exploitations de transport (2).

I – LA MOBILISATION DES DONNÉES DU REPORTING SOCIAL VEOLIA TRANSPORT : INDICATEURS SOCIAUX RETENUS ET LIMITES DES COLLECTES NON CONTROLÉES

1. Les méthodes de calcul des indicateurs sociaux du Reporting social VT : taux de turnover, de démission et d’absentéisme

Notre exploration quantitative s’appuie sur les données du Reporting social⁷³ Veolia Transport, de 2004 à 2009, en focalisant sur les exploitations françaises, discriminées entre conventions urbaine, interurbaine et les entreprises d’Ile-de-France. La finesse des données demeura cependant limitée, en raison de l’impossibilité d’accès aux déclinaisons par statuts, excepté pour les conducteurs, mais de façon parcellaire. Sur la totalité des exploitations françaises, seules les entreprises possédant des données sur les trois indicateurs sont sélectionnées, quelquefois différentes selon les années, en fonction des marchés gagnés ou perdus. Nous avons épuré les listes des données extrêmes ou des erreurs. Trois indicateurs sont retenus, le taux de turnover, le taux de démission ainsi que le taux d’absentéisme, dont les définitions du groupe VE sont les suivantes.

Le Taux de turnover est défini comme le taux de rotation du personnel sous contrat sans limitation de durée. Il correspond au « pourcentage, par rapport à l’effectif moyen annuel des

salariés sous contrat sans limitation de durée, du nombre des départs de tels salariés, à l'exception des licenciements collectifs, des départs pour perte de marché et des mutations inter-entreprises. »

Ce taux se calcule ainsi : $B1 - (B2+B3+B4) / A1$, où :

B1 = total des départs entre le 31/12 de l'année N-1 et l'année N (hors salariés sortis suite à cession ou filialisation d'une société)

B2 = départ suite à perte de marché ou de contrat

B3 = départ suite à fin de Contrat avec limitation de durée

B4 = mobilité interne par choix individuel

A1 = Effectif équivalent temps plein sous contrat sans limitation de durée

Le Taux de démission correspond au « pourcentage de démissions par rapport à l'effectif total au 31/12 ».

Ce taux se calcule ainsi : $B5 / A2$, où :

B5 = départ à l'initiative du salarié entre le 31/12 de l'année N-1 et l'année N préalablement porté à la connaissance de l'employeur.

A2 = Effectif inscrit au 31/12 rattaché contractuellement à la société (hors intérimaires, stagiaire, prestataire, consultants) comprenant les contrats en alternance.

Le Taux d'absentéisme correspond au « pourcentage moyen de jours d'absence par rapport à l'effectif moyen annuel ».

Ce taux se calcule ainsi : $E02 \times 0,85 / A26 \times 225$, où :

E02 = jours calendaires d'absence⁷⁴ entre le 30/12 de l'année N-1 et l'année N x 0,85

0,85 = Nombre de jours ouvrés moyen par semaine

A26 = Effectif moyen annuel sur 225 jours travaillés

⁷³ Pour chaque exploitation, nous possédons les données sur l'ensemble des indicateurs groupe, ce qui nous a permis de compiler nous même les données, pour tenter d'approcher au plus près de la réalité.

⁷⁴ Maladies, congés maternité, accident du travail, grève, accident de trajet, raison familiale, absences non autorisées, non rémunérées ; hors stages de formation, absences syndicales, congés sans solde

Le taux de turnover permet d'identifier l'importance de la rotation générale des individus au sein des exploitations quand le taux de démission focalise sur les départs volontaires. Nous conserverons ces deux indicateurs pour appréhender l'importance de la rotation de main d'œuvre au sein du groupe Veolia Transport.

Le taux d'absentéisme est retenu en raison de son identification comme aléa organisationnel. Il concerne les acteurs en retrait de l'entreprise, ne souhaitant pas partir. Nous présenterons ce taux uniquement de manière globale, pour comprendre pleinement les problématiques des exploitations de transport et illustrer les aléas organisationnels liés aux hommes. En effet, ces individus absents ne possèdent pas de lien avec la formation en alternance qui reste réservée aux acteurs les plus volontaires dans leur travail. L'absentéisme ne sera donc pas analysé pour notre objet et au sein de notre travail.

2. Les limites du recours aux données internes : absence de contrôle de la collecte et bases diverses

Le taux de démission comporte les effectifs inscrits, c'est-à-dire les effectifs sans distinction de modalité de recrutement ou sans distinguer les anciens alternants des populations non passées par cette formation. Les données peuvent ainsi se doubler⁷⁵. Les taux du Reporting social ne sont pas calculés sur la même base (ETP versus Effectif 31/12). Nous avons donc rapporté les bases de données sur l'effectif équivalent temps plein, qui ne comporte pas la population en alternance sous contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Aussi, les données utilisées, institutionnelles, proposent une estimation des enjeux de gestion, des indices, mais ne permettent pas d'affirmer scientifiquement un problème. Nous ne maîtrisons pas, en effet, les modes de recueil de ces données, susceptibles de variation en fonction des années et des exploitations.

⁷⁵ Les indicateurs sociaux ne comportaient pas, jusqu'en 2010, d'items discriminant les contrats d'alternance.

II – LA RÉCURRENCE D’UN TAUX DE TURNOVER ÉLEVÉ SUR L’ENSEMBLE DES POSTES DES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT

1. Des indicateurs sociaux problématiques au sein de Veolia Environnement

Le groupe Veolia Environnement accuse un taux moyen, sur 6 ans, de 15,3% de turnover, de 6,14% de démission et de 5,6% d’absentéisme, ce qui demeure des chiffres élevés.

Indicateur	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Nombre de collaborateurs VE	251 584	271 153	298 498	319 502	336 013	312 590
Nombre de collaborateurs VT	61 288	72 302	81 897	81 532	83 654	77 591
Taux rotation	14.24%	14.26%	15,73%	17,35%	16,23%	14,02%
Taux démission	5,98%	5,91%	6,09%	7,02%	6,90	4,94%
Taux d’absentéisme	5,93%	5,80%	5,72%	5,73%	5,71%	4,92%
Taux alternance	1,11%	1,33%	1,60%	1,85%	1,52%	1,58%

Tableau 4 : Indicateurs sociaux Veolia Environnement 2004-2009, Sources : données sociales imprimées (2004-2009)

L’âge moyen des collaborateurs de la firme est de 41 ans. L’âge moyen des acteurs, dans le monde du transport, est de 44 ans⁷⁶. 33% de la population a plus de 50 ans et 18% entre 26 et 35 ans⁷⁷. Le taux d’absentéisme général demeure donc important, mais plus faible que le taux de turnover. Cumulés, les chiffres du turnover et de l’absentéisme représentent 23,24% de la masse salariale des exploitations, c’est-à-dire que près d’un quart de cette masse pose des difficultés de gestion. Nous focaliserons notre recherche sur le turnover, qui représente un aléa majeur et entraîne des enjeux saillants pour l’entreprise, comme nous l’exposerons ci-après.

⁷⁶ MEEDDAT, 2008

⁷⁷ MEEDDAT, 2008

2. Des taux de turnover et de démissions fortement élevés chez les conducteurs, les managers de proximité et les responsables en exploitation de Veolia Transport France

Nos analyses des données du Reporting social du Groupe confirment la prégnance des aléas organisationnels soulevés lors de notre exploration qualitative. Sur six années, de 2004 à 2009, les taux de turnover et de démission sont en moyenne supérieurs à 5% et aussi forts que les données synthétisées du groupe VE⁷⁸.

Années	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Moyenne
ETP	23467	24346	25620	25922	31519	21769	25440
Turnover	20,5%	14,82%	15,51%	15,20%	15,49%	10,45%	15,32%
Démission	6,66%	4,78%	4,61%	6,34%	4,89%	3,12%	5,06%

Tableau 5 : Taux de turnover et de démission chez Veolia Transport France, 2004-2009

Les 15,32% de moyenne de taux de rotation sur 6 ans, dont 5,06% de taux de démission (départ volontaire) démontrent une ampleur problématique de ces cas de gestion. Plus élevés en Ile-de-France et dans les entreprises interurbaines, avec respectivement 15,76% et 20,94% sur 6 ans, le taux de rotation demeure fort dans les exploitations urbaines, avec un taux de 9,27%. Les exploitations urbaines, en revanche, subissent peu de démissions, avec un taux de 2,82% sur 6 ans⁷⁹.

	Urbain	Interurbain	IDF	Total
ETP	9522	12529	3388	25440
Turnover	9,27%	20,94%	15,76%	15,32%
Démission	2,82%	7,38%	5%	5,06%

Tableau 6 : Taux de turnover et de démission chez Veolia Transport France, 2004-2009, par conventions

⁷⁸ Les autres acteurs du secteur des transports de voyageurs éditent également des taux de rotation et d'absentéisme importants : exemple : Keolis : Taux d'absentéisme de 5,85% de 2007 à 2009 (sources : rapport annuel Keolis, 2009)

⁷⁹ Annexe 9 : extraits des taux de turnover de VT

Cette différence peut s'expliquer en partie par l'historique des réseaux urbains, généralement d'anciennes régies, où la superposition d'accords sociaux entraîne des rémunérations supérieures à l'interurbain qui favoriseraient la stabilité⁸⁰. Les raisons évoquées concernant le turnover sont, pour l'interurbain, la précarité du travail, les temps partiels, l'obligation d'habiter près de son lieu de travail et la faiblesse des salaires⁸¹. En Ile-de-France, l'attrait de la RATP, la pression sociale et le peu d'intérêt pour le métier reviennent comme causes du turnover⁸². La récurrence de ces chiffres et l'absence de tendance à la baisse sur 6 ans expliquent l'importance de cet enjeu organisationnel. L'année 2009 accuse une certaine inflexion, sans doute liée aux effets de la crise économique, incitant les individus à une plus grande prudence sur le marché du travail. L'attitude de turnover est plus faible quand le taux de chômage est fort (Carsten et Spector, 1987 ; Mitchell, Holtom, Lee, Sablynski, Erez, 2001). Mais rapportées aux données globales du secteur des transports de voyageurs, ces données apparaissent comme positives, le taux de rotation moyen, en 2006, étant de 29,8%⁸³. En revanche, ce taux général demeure bien au-delà des taux de rotation perceptibles dans l'industrie (19,7% en 2006) ou dans la construction (23,6% en 2006)⁸⁴.

Cependant, ces résultats sont à nuancer, en raison de la part majoritaire prise par les agents de conduite. Nous possédons quelques chiffres mais restons prudents quant à leur utilisation, car la base demeure différente de celle utilisée dans les analyses par conventions⁸⁵. Le tableau indique seulement un ordre d'idée, des indices, en fonction des exploitations dont la masse salariale est composée à 80% de conducteurs.

⁸⁰ Entretiens EQI10-08

⁸¹ Entretiens EQF7-09, AS3-09, EQI1-08, EQI11-08

⁸² Entretiens AS1-09, EQF1-08, EQF2-08, EQI13-08

⁸³ Analyse des entrées et sorties à partir des déclarations de mouvements de main d'œuvre, MEEDDAT, 2008.

⁸⁴ *ibid*

⁸⁵ Les données sociales des conducteurs ont été calculées à partir des remontées de 132 exploitations, en 2004 et 2007. La colonne « taux de rotation hors conducteur » est une soustraction, à partir de deux bases différentes.

	Conducteurs	Hors conducteurs	Total
Urbain	5,4%	5,42%	10,82%
Interurbain	16,1%	5,83%	21,93%
IDF	11,31%	5,42%	16,73%
Total	10,93%	5,55%	16,49%

Tableau 7 : Taux de rotation conducteurs et hors conducteurs chez Veolia Transport France, 2004-2007

Le turnover des conducteurs est donc élevé, en représentant les deux tiers du taux de rotation globale des exploitations. Sous convention urbaine, le taux de rotation ne varie pas en fonction des statuts, quand il croît fortement en interurbain ainsi qu'en Ile-de-France. Mais cette répartition des pourcentages correspond aux différentiels des masses salariales des exploitations. Les autres statuts, peu nombreux en exploitations, demeurent donc fortement enclins au turnover. De tels chiffres impliquent des problématiques de gestion importantes, où le travail en exploitation s'effectue dans l'urgence, au jour le jour, avec peu de possibilité de s'inscrire dans des processus longs de développement des hommes par exemple. L'impératif des services oblige à recruter rapidement, à pallier les manques. Ce turnover important demeure un aspect dysfonctionnel d'une organisation (Dalton et al, 1982) en affectant la qualité de service, la productivité (Meyer et Allen, 1997 ; Sowa, Selden, Sandfort, 2004) et la performance des salariés (Anderson et Buchholz, 2001). Il induit également des coûts de transaction importants, en jouant sur les coûts salariaux, notamment sur les formations et les recrutements (Meyer et Allen, 1997 ; Sowa, Selden, Sandfort, 2004), plus le poste lié au départ étant élevé, plus celui-ci sera coûteux (Guthrie, 2001).

Ainsi, nous considérons les taux de turnover et de démission, par leurs chiffres élevés concernant tous les niveaux d'exploitation, comme directement liés à notre objet de recherche. Le turnover est le problème organisationnel que nous retenons comme saillant. Au-delà d'une certaine volatilité des acteurs, il s'inscrit dans le marché de l'emploi spécifique des services à l'environnement, caractérisé par une rareté des ressources et des métiers en tensions.

SECTION IV – L’ENVIRONNEMENT ÉCONOMIQUE DES EXPLOITATIONS DE TRANSPORT : UN MARCHÉ CONCURRENTIEL SOUFFRANT D’UNE RARETÉ DE L’EMPLOI PORTÉE PAR DES ACTEURS VOLATILES

A travers cette section, nous découvrirons tout d’abord que les exploitations de transport évoluent dans un marché où la concurrence est exacerbée et où les métiers demeurent peu valorisés (1). Par suite, nous observerons que le marché de l’emploi des exploitants du transport de voyageurs relève d’une main d’œuvre rare et volatile (2).

I – UNE CONCURRENCE EXACERBÉE DANS DES MÉTIERS PEU VALORISÉS

1. Un marché concurrentiel exacerbé

L’entreprise évolue sur un marché économique où la concurrence demeure très forte, entre un nombre réduit d’acteurs, constitués d’une part des collectivités et d’autre part d’entreprises. Au niveau des collectivités, celles-ci décident où non de déléguer leur gestion des services de transport. En fonction des choix, des rotations de main d’œuvre s’opèrent, les opérateurs et agents de maîtrise restant sur leur lieu de travail, les cadres étant forcés à la mobilité. Au niveau des entreprises privées, qui s’affrontent sur des appels d’offres, trois groupes se disputent les marchés – Keolis, Transdev⁸⁶, RATP Développement – avec Veolia Transport, ainsi qu’une multitude de PME sur des contrats interurbains. Dans le transport urbain, 71% des opérateurs sont des entreprises privées, 19% des Sociétés d’Economie Mixte et 10% des entreprises publiques ou des Etablissements Publics à caractère Public et Commercial.⁸⁷ En perpétuelle mutation, le visage du transport de voyageurs, en France, passe souvent d’un concurrent à l’autre, d’un mode de gestion à un autre. Ce faible nombre d’acteurs sur le marché entraîne une concurrence accrue, où les compétences humaines sont recherchées, à tous les échelons hiérarchiques, sur tous les métiers.

⁸⁶ Depuis 2009, un rapprochement en vue d’une fusion se déroule entre VT et Transdev. Cette fusion étant prévue pour 2011, elle ne prend place dans notre travail mais cela durcira la concurrence.

2. Un marché concurrentiel où la qualité fait la performance

Veolia Transport, en gérant des services publics locaux urbains (Botton, 2005), combine des processus à la fois marchands (par le jeu de l'offre et de la demande) et non marchands par la prise en compte d'enjeux collectifs (Pflieger, 2005, cité par Burlat, 2010). Les services urbains relèvent d'une économie du service ou d'une économie de la qualité (Karpik, 1989 ; Musselin et Paradeise, 2002), ce qui fait de la compétence des hommes et des femmes le gage de la performance de l'entreprise (Lawler et Ledford, 1992 ; Beatty et Schneider, 1997 ; Guest, 1997, cités par Pichault et Deprez , 2008).

L'avantage concurrentiel de la firme ne dépend pas seulement de son positionnement produits/marché mais aussi « de sa capacité à détenir et à développer des ressources rares et non substituables, dans la valorisation supérieure de ses ressources internes, tangibles comme intangibles » (Barney, 1991 ; Durand, 2000, cités par Michaux, 2009). La performance des salariés construit la performance des organisations (Klarsfeld et Oiry, 2003 ; Noe, 2000 ; Barney, 1991 ; Grimand, 2009), notamment la maîtrise des technologies de l'information (Mills, 2003). La performance, organisée dans la tâche, dans le contexte et dans la productivité (Organ, 1977 ; Campbell et al., 1990), se réfère à des comportements que l'organisation valorise et qu'elle attend de ses employés. Elle représente un ensemble agrégé de comportements discrets qui influencerait positivement la réalisation des objectifs organisationnels et que l'individu déploierait sur différentes périodes de temps. Cette performance peut fluctuer au cours du temps et peut être élevée sur certaines actions et faibles sur d'autres (Motowildo, 2003 ; Charles-Pauvers et al., 2007).

Stratégique, la compétence est un avantage concurrentiel durable (Wernerfeld, 1984 ; Barney, 1986 ; Prahalad et Hamel, 1995 ; Grant, 1991 ; Doz, 1994) qui requiert un management dynamique de ses ressources et compétences (Charles Pauvers et Schieb-Bienfait, 2009). En effet, une politique RH cohérente et efficace, basée sur la gestion des compétences (Elouaer, 2008), la formation, et l'innovation (Evta, 1998 ; Chih, Liu, Lee, 2008) peut contribuer à la performance de l'organisation, les valeurs ajoutées reposant de plus en plus sur la matière grise, la recherche et la connaissance sous toutes ses formes (Louart, Beaucourt, 2000). La compétence demeure donc stratégique, en permettant à l'entreprise

⁸⁷ Cailliez, 2010

d'obtenir un avantage concurrentiel sur un marché (Michaux, 2009), avantage à conserver au cours du temps (Teece et alii, 1997). Elle demeure d'autant plus stratégique que chaque salarié a la possibilité de rester ou de quitter son organisation. Un salarié performant quittant une organisation participe de la déconstruction de la performance de cette organisation. Devant cette liberté de choix, les organisations souhaitent conserver leurs salariés performants, dont les compétences sont recherchées.

II – UNE MAIN D'OEUVRE RARE SUR UN MARCHÉ D'ACTEURS VOLATILES

1. Des métiers en tension à la main d'œuvre rare

Les métiers d'exploitations – les conducteurs en particulier – sont en tension, c'est-à-dire à faible formation initiale et souffrent d'une pénurie de main d'œuvre qualifiée et stable. Il existe en effet un déséquilibre entre la demande et l'offre de travail par rapport au salaire, lié généralement au manque de formation et/ou de qualification (Afriat et Seibel, 2002). Agent de conduite est un métier pour lesquels les difficultés de recrutement sont fortes et peu sensibles à la conjoncture, quand 50% des offres sont des CDI⁸⁸. L'indicateur de tension⁸⁹ passe en effet de 0,64 en 2006, à 0,71 en 2007⁹⁰ et 0,85 en 2008 (BMO, 2008 ; Coffy, Pouquet, 2008, cités par Baruel Bencherqui et al, 2009).

Ici, la pénurie de main d'œuvre est directement liée aux difficultés de recrutement d'une main d'œuvre qualifiée et stable (Baruel Bencherqui et al, 2009), du conducteur au responsable en exploitation. Ces métiers en difficulté de recrutement sont caractérisés par des avantages salariaux inférieurs aux autres, une forte expérience demandée et une grande place laissée à la négociation des avantages salariaux (Baruel Bencherqui et al, 2009).

⁸⁸ MEEDDAT, 2008

⁸⁹ Nombre d'offres d'emploi enregistrées rapporté au nombre de demandes d'emploi enregistrées sur une même période.

⁹⁰ MEEDDAT, 2008

2. Un marché d'acteurs volatiles

Sur un marché où la main d'œuvre est rare, les acteurs peuvent quelquefois se permettre de sélectionner leurs entreprises et avoir un comportement de consommateur vis-à-vis du travail (Guerfel-Henda et Guilbert, 2008 ; Galland et Roudet, 2001), sous réserve de souhaiter faire carrière, d'être mobile et de percevoir des rétributions immédiates en termes de plaisir et de récompense aux efforts qu'ils fournissent (Jurkiewicz, 2000).

Ces comportements, non généralisés, se retrouvent à côté de ceux d'acteurs soucieux d'entretenir des relations privilégiées avec leur employeur, d'occuper une fonction valorisante et intéressante, tout en conciliant leur vie personnelle. La relation employeur – salarié se fonderait ici sur un équilibre gagnant-gagnant, donnant-donnant (Guerfel-Henda et Guilbert, 2008). En échange du travail du salarié, l'entreprise doit lui permettre de développer son attractivité en vue d'assurer son avenir professionnel (Guerfel-Henda, Guilbert, 2008). L'employeur se doit en effet de développer l'employabilité des acteurs, en raison de la difficulté à fournir une sécurité d'emploi à long terme et de proposer un parcours en adéquation avec les attentes des salariés (Cavanaugh et Noe, 1999 ; Hiltrop, 1995 ; Roehling et al, 2000). **L'employabilité** correspond à l'ensemble des compétences qui comprennent savoirs, capacités et comportements, des conditions de GRH et des modalités organisationnelles et sociétales nécessaires et suffisantes pour permettre au salarié de se maintenir en situation d'emploi, dans des délais et des conditions raisonnables, dans un contexte dynamique et contraignant de mobilités professionnelles (Saint-Germes, 2004 ; Pougnet, 2007). La responsabilité de l'employeur consisterait donc à assurer une sécurité à long terme par le développement de l'employabilité des collaborateurs. A côté, d'autres privilégient le développement de carrière et le salaire lié à la performance (Boswell et al, 2001).

Ainsi, face à un taux de départ volontaire élevé, dans un marché concurrentiel exacerbé et parsemé de contrats courts, où les acteurs sont volatiles, en raison de leur rareté, et dans lequel la compétence crée la performance, quelle stratégie peut développer la Direction des Ressources Humaines de l'entreprise, pour répondre à ces enjeux ?

SECTION V – LA STRATÉGIE DE LA DIRECTION GÉNÉRALE DES RESSOURCES HUMAINES DE VEOLIA CONTRE LE TURNOVER : UNE POLITIQUE DE FIDÉLISATION BASÉE SUR LA GESTION DES COMPÉTENCES

A travers cette section, nous observerons tout d’abord la tendance des entreprises à promouvoir la fidélisation de leurs ressources rares (1), puis nous nous intéresserons à la stratégie de développement des compétences définie par la DGRH du groupe pour lutter contre le turnover (2). Par suite, nous décrirons les modalités d’action de cette stratégie et l’accord de développement des compétences du groupe (3) et enfin nous questionnerons les possibilités de fidélisation par la formation (4).

I – LE DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES DE FIDÉLISATION POUR RETENIR LES RESSOURCES RARES

Devant la prise de conscience de l’abandon du « serment de fidélité » (Kotter, 1973) à l’issue des Trente Glorieuses (Fourastier, 1979) et la demande croissante d’employabilité et de mobilité (Anderson et Schalk, 1998), les entreprises développent des politiques de fidélisation de leurs collaborateurs. La fidélisation peut se définir comme une politique visant au maintien de certains salariés dans l’organisation (Louart, 1991), politique qui se rapporte à l’ensemble des mesures permettant de réduire les départs volontaires des salariés (Peretti, 1991, 2001), de rendre un salarié fidèle à son entreprise (Meyssonnier, 2006).

Retenir les ressources rares, c’est-à-dire les collaborateurs compétents, à tous niveaux, demeure un des enjeux majeurs pour les entreprises⁹¹, (Reichheld, 1996 ; Dion et al, 2001), dans une phase de bouleversement de l’emploi liée au renouvellement générationnel (Igalens, 2004 ; Bouguerba, 2008). De plus, il est moins coûteux de fidéliser un salarié que d’en rechercher un autre et un salarié fidèle génère davantage de chiffre d’affaires qu’un salarié de passage (Dutot, 2004). C’est pourquoi, de nombreuses entreprises consacrent une part non

⁹¹ PricewaterhouseCoopers, 2007

négligeable de leurs ressources dans le but de fidéliser leur personnel (Peretti, 2005 ; Liger, 2004).

1. La stratégie de la DRH contre le turnover : le développement des compétences

1.1. Une stratégie de gestion des compétences globale et décentralisée

La Direction Générale des Ressources Humaines du groupe (DGRH) base, depuis les années 1990, sa stratégie de développement de la performance sur les compétences. Au niveau Groupe, comme au sein de la division Transport, les enjeux de compétence prennent en compte les contextes, mais cherchent également à créer une politique spécifique de gestion de la compétence. En 2003, une note interne de la DGRH dresse les grandes lignes de la politique RH pour les années futures, sur quatre axes, dont le premier est la décentralisation et la gestion des compétences. Les trois autres orientations sont :

- l'hygiène, la santé et la vie au travail,
- les facteurs liés à la prévention des risques, au bien être au travail et aux attitudes à l'égard de la santé
- le dialogue social (Comité de groupe) et la rémunération et actionnariat salarié avec un PEG.

Cette note réaffirme les valeurs du groupe, reposant sur le « respect de chacun d'entre nous, fidélité envers nos collaborateurs et les clients, responsabilité ». (Burlat, 2010)

La diffusion de ces orientations, en fonction de la configuration locale – globale du groupe, ne peut s'effectuer que selon un modèle social spécifique, expliqué en 2006 par la Direction de la prospective sociale. Le modèle social de Veolia « mêle un fonctionnement très décentralisé à la construction de cadres communs. Le siège définit plutôt des principes, liés à la nature des activités de service à l'environnement et promeut l'utilisation d'outils ou de dispositifs de gestion souples. Chaque entité traduit en quelque sorte ce modèle en fonction de son environnement institutionnel et social, de sa taille, de la nature précise de ses activités. Mais le modèle se nourrit lui-même de la diversité du groupe, les initiatives de terrain venant

souvent infléchir les principes ou outils communs⁹². » C'est sur cette configuration, et à l'aide de l'Accord National Interprofessionnel du 20 septembre 2003⁹³ et de la loi du 4 mai 2004⁹⁴, qu'un accord portant sur le développement des compétences et la progression professionnelle fut signé le 4 octobre 2004.

1.2. Une stratégie de fidélisation basée sur un accord de développement des compétences

1.2.1. Un accord pour intégrer, former et promouvoir la carrière des collaborateurs

Entre 2003 et 2004, le Comité de groupe, instance constitutive du socle du dialogue social de Veolia, souhaite promouvoir une culture de groupe fondée sur l'anticipation en matière de GRH (Cereq, 2007). En 2004, l'accord prend pour objet de fixer les principes qui guideront l'ensemble des entreprises de Veolia Environnement, en France, dans « le domaine de l'intégration des nouveaux collaborateurs, de la progression de carrière et de la formation des salariés⁹⁵. » Il vise à « anticiper les évolutions professionnelles et démographiques, stimuler un marché interne de l'emploi, en agissant sur le développement et le management des compétences tout au long de la vie professionnelle des collaborateurs, la construction de parcours de progression professionnelle basée sur l'implication conjointe des collaborateurs et de l'entreprise »⁹⁶. L'accord reconnaît également que « la formation est un outil au service des compétences, mais qu'il ne se confond pas avec elles »⁹⁷. Ainsi, les entreprises du groupe doivent, « dans un intérêt bien compris de maintien de leur compétitivité en matière de services à l'environnement, déterminer leur stratégie de gestion des hommes en fonction de ce qu'elles anticipent être les meilleurs parcours professionnels pour leurs collaborateurs, et non pas en fonction de leurs stricts besoins économiques à court terme⁹⁸ ».

⁹² VE, la politique de GRH, bilan et perspective, 2003, note interne, Direction de la prospective sociale, cité par Burlat, 2010

⁹³ Relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle

⁹⁴ Relative à la formation professionnelle et au dialogue social

⁹⁵ Accord VE, 2004

⁹⁶ Observatoire social VE, 2005

⁹⁷ CEREQ (2007)

1.2.2. Un accord inscrit dans une politique de gestion des compétences

L'analyse de Collin et Grasser (2003) de l'enquête *Réponse 2005* stipule que 10,96% des entreprises françaises ont une pratique de Gestion des Compétences intégrée, c'est-à-dire reposant sur des entretiens d'évaluation réguliers, conditionnant les décisions de promotion et de formation, avec un effort financier significatif en matière de formation (Pichault, Deprez, 2008). La démarche de Gestion des Compétences (GDC) est un moyen d'articuler les préoccupations de développement personnel et les impératifs de flexibilité de l'organisation (Zarifian, 1999 ; Bref, n°207). De multiples typologies existant (Zarifian, 2001 ; Masson et Parlier, 2004), nous définissons la **GDC** comme une technique de GRH, portée principalement par cette fonction, permettant de rationaliser le recrutement, la mobilité, la formation et les formes de reconnaissance (Le Boterf, 1994 ; Aubret, Gilbert, Pigeyre, 2002). Au sens prévisionnel, elle vise à « détecter au sein des entreprises des emplois-types, c'est-à-dire un ensemble de situations de travail présentant des contenus d'activité identiques, suffisamment homogènes pour faire l'objet d'une gestion des compétences adaptée (Plane, 2003, p. 25).

1.2.3. Une mise en œuvre de l'accord sur quatre volets : intégration, formation, contractualisation et financement

L'accord propose quatre voies de mise en œuvre des principes généraux, perceptibles à travers l'intégration, la formation et la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, le contrat de développement des compétences et les moyens financiers.

Le premier axe, l'intégration, confirme la politique d'intégration des jeunes par l'apprentissage et la volonté d'ouverture au-delà du seul public jeune, via la promotion du contrat de professionnalisation pour les adultes.

Le second axe, la formation et la gestion des carrières, fait de la GRH un élément de transversalité, avec la mise en forme d'outillages spécifiques inscrit dans le texte de l'Accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004. Cet axe ne se situe pas dans le champ de la formation *stricto sensus* mais dans le cadre plus large d'une gestion du parcours professionnel des salariés.

⁹⁸ *ibid*

Le troisième axe, le contrat de développement des compétences, est une expression innovante d'une conception intégrée de la GRH. Il s'agit d'intégrer le Droit Individuel à la Formation (DIF) dans ce dispositif conventionnel, en matérialisant le principe de co-responsabilité dans le développement des compétences. Cela suppose un engagement réciproque du salarié et de l'entreprise, défini en amont de l'accord. Il consiste à ce que chacune des deux parties prenantes apporte sa contribution à la réalisation d'un projet de mobilité professionnelle du salarié. L'entreprise formalise en amont une perspective d'évolution professionnelle avec le salarié et finance, après validation des acquis, les formations complémentaires nécessaires pour occuper l'emploi futur. Le salarié, pour sa part, accepte de dédier à la réalisation de ce projet le capital d'heures de formation qu'il a cumulé dans le cadre de son DIF. La formation est ainsi indexée à une logique de gestion des compétences et des carrières⁹⁹.

Enfin, le quatrième axe, les moyens financiers, voit un accroissement de l'effort de mutualisation des fonds de la formation. Il s'agit d'assurer une grande solidarité entre les entreprises de VE afin d'optimiser l'utilisation des sommes qu'elles consacrent à la formation. Il s'agit de donner au groupe les moyens financiers de sa nouvelle stratégie en créant un dispositif chargé de centraliser les flux financiers issus des entreprises du groupe et répartir les sommes collectées en fonction des priorités définies par l'accord.

1.2.4. Un pilotage de l'accord au niveau central

Cette déclinaison est garantie par la création du Comité de pilotage du Grand Compte VE qui veille à l'évolution des pratiques de formation et à la mise en place de celles identifiées dans l'accord. Elle est également appuyée par la nomination, en 2005, d'un directeur de la prospective sociale, intégré à la DGRH, afin de lier la préoccupation du DRH pour une gestion des compétences anticipatrices avec une adaptation du contenu de l'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle tout au long de la vie, aux spécificités du groupe. D'après une étude du Céreq (2007), le paysage de la mutualisation intègre l'OME (opérateur des métiers de l'environnement) comme construction d'un compromis entre la gestion de branche et la gestion de groupe dans le cadre réglementaire et conventionnel. En

⁹⁹ CERECQ (2007)

interne, « c'est un système très coercitif à l'égard du management de la formation des entreprises du groupe qui est en ordre de marche. Tout en gardant une large autonomie en termes de fonctionnement sur le terrain, la formation se voit désormais placée sous une tutelle administrative et financière centralisée au niveau du groupe, et fortement articulée à sa stratégie » (Céreq, 2007).

Ainsi, l'Accord portant sur le développement des compétences du Groupe promeut l'anticipation des changements démographiques, la stimulation du marché interne, le développement des compétences et des parcours de carrière¹⁰⁰. Affirmant le positionnement de la formation comme stratégie de développement, en liant compétence, performance et compétitivité (Céreq, 2007), la DRH renforce également sa stratégie en faveur des formations en alternance, en intégration ou en deuxième partie de carrière¹⁰¹. Appliqué à Veolia Transport, cet accord recoupe les enjeux de la DRH VT.

II – LA DÉCLINAISON DE L'ACCORD SUR LES COMPÉTENCES AU SEIN DE VEOLIA TRANSPORT

1. Une gestion des ressources humaines faiblement structurée

Veolia Transport est organisé avec une fonction Ressources Humaines faiblement structurée et des relations sociales fortement décentralisées¹⁰². Ce choix résulte de la volonté de décentraliser au maximum la gestion du personnel et la négociation collective pour maintenir la compétitivité des exploitations dans la réponse aux appels d'offres locaux. Seuls les grands réseaux disposent d'un RRH ou d'un DRH, tandis que les sept Régions Veolia Transport¹⁰³ possèdent une Direction des Ressources Humaines. La déclinaison des politiques de ressources humaines passe ainsi par la fonction RH et se décline ensuite dans chaque exploitation, sous l'impulsion des Directeurs ainsi que des Responsables d'exploitation. La fonction RH a également en charge la formation des collaborateurs, soit en utilisant des structures locales, soit en sollicitant les Centres de formation du Groupe.

¹⁰⁰ Observatoire social, 2005

¹⁰¹ Accord VE, 2004

¹⁰² Audit social

¹⁰³ VT est découpé en 7 régions : Ile-de-France, Nord Ouest, Est, Centre Ouest / Outre Mer, Rhône Alpe Auvergne Suisse, Sud Ouest, Méditerranée.

2.1. Les enjeux de gestion pour la Direction des ressources humaines VT : recrutement, carrière et turnover

L'accord sur le développement des compétences pose des principes stratégiques de développement suite à l'identification d'enjeux fondamentaux, que notre exploratoire mit en exergue. Au sein de Veolia Transport, quatre enjeux de GRH appuient, recourent et complètent les aléas de gestion issus de notre exploration et de notre analyse de l'Accord.

Le **recrutement** demeure un enjeu majeur, comme l'atteste une note de la Direction des Ressources Humaines – Direction de Formation (DRH-DF) de Connex, en 2005. Le « constat démographique global (papy-boom) indique qu'à moyen et long terme, l'entreprise risque d'être confrontée à un manque de main d'œuvre ; ce déficit de salariés s'ajoutera aux difficultés que notre métier rencontre à attirer des jeunes et des moins jeunes. »¹⁰⁴ La **transmission du savoir faire** ressort également de cette note, stipulant qu'il existe « des savoirs faire et connaissances spécifiques aux métiers du transport. Nous devons éviter dans le cadre du turn-over naturel, et notamment des départs à la retraite de perdre ces savoirs faire. Ne faut-il pas favoriser la reconnaissance de l'excellence professionnelle et de la capacité à transmettre des savoirs, notamment à travers le tutorat ?¹⁰⁵ » Les deux derniers enjeux se retrouvent dans la nécessité de **promouvoir la progression professionnelle** et la gestion diversifiée des âges, en raison des « probables difficultés liées au manque de main d'œuvre prochain obligeant à **fidéliser les collaborateurs** présents aujourd'hui. Les hiérarchies plates dans la plupart des exploitations obligent à apporter des réponses aux souhaits d'évolution professionnelle des salariés au sein des autres réseaux Connex »¹⁰⁶.

Les difficultés de recrutement, l'allongement des carrières, le turnover, la fuite des savoir-faire, obligent l'entreprise à promouvoir une politique de fidélisation de ses collaborateurs, par une gestion des carrières plus appuyée, notamment par la formation. En 2008, la DRH de Veolia Transport se donnait comme objectifs prioritaires, la réduction de 30% du taux de rotation des exploitations, de 30% du taux de démission et d'augmenter de 50% le taux d'alternance¹⁰⁷. En 2009, ces objectifs n'ont pas été atteints, et très faiblement

¹⁰⁴ Connex, DRH-DF, 2005

¹⁰⁵ ibid

¹⁰⁶ ibid

¹⁰⁷ Connex, DRH-DF, 2005

approchés. Le taux d'alternance en 2009 a bondi de 0,6%, atteignant 1,58% de la masse salariale, quand le taux de turnover a baissé de 2,21%, à 14,02%. Le taux de démission a chuté de 1,96%, positionné à 4,94% de la masse salariale. Cependant, cette baisse des indicateurs sociaux pourrait être liée au contexte de crise économique, qui freine la rotation des acteurs.

2.2. La déclinaison de l'Accord et la responsabilité des exploitations : d'une gestion des compétences à une démarche compétence balbutiante

Malgré les enjeux de baisse du turnover et donc de fidélisation des collaborateurs, la déclinaison de l'Accord VE relève de chaque exploitation, le développement d'une logique compétence s'effectuant à partir de la gestion de la production (Zarifian, 1999). En effet, en raison de l'autonomie juridique des exploitations, de l'absence d'unité économique et sociale et de la décentralisation de la négociation, les négociations de l'accord cadre ne se sont pas déroulées au niveau de la division VT. Cette négociation globale, et sa déclinaison au sein de chaque exploitation demeure freinée par deux priorités d'exploitation, le turnover, l'absentéisme et les accidents de travail d'un côté, la mise en œuvre de procédures de certification de la qualité de l'autre (Haile-Fida, 2006, cité par Burlat, 2010). La programmation des plans de formation reste annuelle. Les entreprises adaptent les compétences des collaborateurs au fur et à mesure de l'émergence des nouveaux besoins¹⁰⁸, en raison de la contradiction d'impératifs et de règles entre la production et la DRH, la dernière créant la politique, la première la développant (Allard et Igalens, 1999 ; Haddadj et Besson, 2000 ; Jarnias, 2003).

Aussi, une étude de l'Observatoire social du Groupe, menée en 2005, souligne plusieurs freins dans la déclinaison de l'Accord, comme la durée courte de certains contrats ou encore la rentabilité des contrats. Les expériences de formation proposées aux nouveaux collaborateurs sont surtout mises en œuvre dans les entreprises qui ont des difficultés à recruter, soit parce que certaines fonctions souffrent d'un manque d'attractivité, soit parce que certaines compétences sont rares sur les différents marchés du travail¹⁰⁹. Le caractère prescriptif de l'Accord est donc à relativiser, à la vue également de l'écart massif existant entre les premiers flux d'apprentis sortant du Centre de formation et le nombre total des

¹⁰⁸ Inffolor, 2006

¹⁰⁹ Observatoire social VE, 2005

effectifs de Veolia Environnement¹¹⁰. L'entreprise est donc inscrite dans une politique de gestion des compétences mais la démarche compétence est balbutiante. Au début de l'année 2006, un accord a été signé à Saint Etienne et une petite dizaine de réseaux s'est saisie du sujet. Très progressive, la déclinaison de l'Accord reste très faible. A titre d'exemple, en avril 2009, le PDG du groupe impose, dans le cadre de la « mission alternance¹¹¹ », l'embauche de 3000 alternants pour la rentrée académique de septembre 2009. En décembre 2009, 1500 étudiants étaient comptabilisés dans les effectifs d'alternants. Entre la volonté d'une gestion globale des compétences, et une véritable démarche compétence, où les exploitations seraient motrices, le trajet semble encore long pour l'entreprise.

III – LA FIDÉLISATION PAR LA FORMATION, UN MOYEN D'ACTION CONTRE LE DÉPART VOLONTAIRE

Nous avons aperçu le besoin des entreprises de développer des politiques de fidélisation, devant les enjeux de gestion actuels et à venir. Les pratiques et les systèmes de GRH participant à la création de la valeur des organisations (Arthur, 1994 ; Huselid, 1995), la GRH est appelée à valoriser, mobiliser des richesses à travers la capitalisation et l'exploitation des compétences et des connaissances (Meftah, Elouaer, 2006 ; Elouaer, 2008).

Face à une offre limitée de main d'œuvre, qui a de plus en plus d'attentes complexes et variées, les employeurs ne peuvent plus retenir les salariés de façon traditionnelle, en ne comptant que sur une rémunération compétitive. Les organisations doivent changer leurs façons de faire pour retenir les connaissances spécifiques (Roehling, Cavanaugh, Moynihan, Boswell, 2001). Elles doivent repenser leurs stratégies de fidélisation afin d'y ajouter des éléments plus difficilement imitables et plus intangibles tels que les opportunités de formation (St-Onge et Thiériault, 2006). Roehling et al (2000) placent la formation et le développement de nouvelles compétences en premier plan dans les trois obligations nouvelles et premières de l'employeur associées à la nouvelle relation d'emploi, devant l'implication dans la prise de décision et la communication bidirectionnelle ouverte. La formation permettrait aux

¹¹⁰ CEREQ (2007)

¹¹¹ La « mission alternance », confiée par le Président de la République, le 24 avril 2009, consiste à développer le recours aux contrats en alternance pour l'intégration et la professionnalisation des jeunes, avec un objectif de 100 000 jeunes en alternance pour l'année universitaire 2009-2010.

employeurs de se différencier sur le marché de l'emploi (Gerhart et Rynes, 2003 ; Patten, 2007), formation et développement constituant un des facteurs clés de la fidélisation des talents (Morin, Renaud, 2009).

Une politique RH cohérente et efficace, basée sur la gestion des compétences, pourrait donc impliquer les salariés dans la vie organisationnelle et renforcer leur engagement pour mieux contribuer à la performance de l'organisation (Elouaer, 2008). La formation professionnelle et une politique de développement des compétences peuvent-elles être des moyens efficaces de gestion du turnover dans un impératif de performance ?

Ainsi, la réponse stratégique formulée par la DRH du groupe pour lutter contre le turnover passe par la signature d'un accord sur le développement des compétences et l'inscription dans une démarche compétence balbutiante. La formation professionnelle, et la gestion des compétences, apparaissent comme des modalités de fidélisation susceptibles de créer des résultats positifs. En nous focalisant sur la formation en alternance, observons comment cette formation spécifique semble être un outil de gestion face aux enjeux du turnover.

SECTION VI – LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION EN ALTERNANCE, OUTILS DE GESTION FACE AUX ENJEUX DU TURNOVER

La DRH du Groupe promeut une politique volontariste de développement des compétences des collaborateurs pour « anticiper les évolutions professionnelles et démographiques, stimuler un marché interne de l'emploi, en agissant sur le développement et le management des compétences tout au long de la vie professionnelle des collaborateurs, la construction de parcours de progression professionnelle basée sur l'implication conjointe des collaborateurs et de l'entreprise¹¹². » L'objectif implicite visé par cette politique de développement des compétences demeure la gestion du turnover.

A travers cette section, nous observerons tout d'abord comment s'opère la déclinaison de l'accord sur les compétences par la formation (1), puis nous décrirons la formation en alternance sur les métiers d'exploitation, processus long porté par des enjeux de fidélisation (2). Enfin, nous nous arrêterons sur plusieurs indices soulevant l'impact positif de l'alternance sur le turnover (3).

I – LA DÉCLINAISON DE L'ACCORD CADRE SUR LES COMPÉTENCES PAR LA FORMATION PROFESSIONNELLE

1. L'outil de formation du groupe : le Campus

L'outil de formation continue et initiale de Veolia Environnement s'appelle le Campus. Créé en 1994, c'est à la fois un Centre de Formation d'Apprentis (l'Institut de l'Environnement Urbain (CFA IEU)) et une université d'entreprise (le Campus). Il regroupe les directions de la formation des quatre divisions de Veolia et promeut la formation pour l'ensemble des activités du groupe.

Les universités d'entreprise cherchent à développer l'offre éducative des entreprises pour servir leur compétitivité, en se fondant sur le postulat suivant. « Dans une économie de

¹¹² Accord VE, 2004

la connaissance, le capital intellectuel est devenu un élément concurrentiel déterminant, créateur de valeur, qu'il convient de gérer comme un véritable facteur de production¹¹³. » La création d'une université d'entreprise « répond d'une part à une ambition stratégique – accompagnement du changement, transformation par la culture – et d'autre part à une nécessité opérationnelle – volonté d'aligner les compétences sur les stratégies, d'optimiser la chaîne de valeur, de former les collaborateurs ou de gérer les parcours professionnels¹¹⁴. » Lors de la création de Vivendi Environnement, le PDG, Henri Proglgio décide d'utiliser la dynamique de la formation comme support de la cohésion du groupe. Les responsables formation de chacune des quatre divisions rejoignent alors le Campus pour travailler de manière coordonnée sous une Direction commune de la formation VE ainsi que sous les DRH de chaque division. Le double rattachement de la formation à chaque division et à la DGRH VE fait du Campus VE un rouage essentiel de la politique RH du nouveau groupe, confirmant la place de la formation comme élément historique de sa culture d'entreprise et comme moyen d'action stratégique de diffusion de politique RH.

A côté, le CFA IEU porte les formations diplômantes en alternance, créées à l'origine pour diffuser une formation large et reconnue, pour la population des exploitants. En effet, le CFA répond, pour Henri Proglgio (ancien PDG) et Eric-Marie de Ficquelmont (ancien DRH) à l'écart se creusant entre l'accroissement de la complexité des missions liées à la gestion urbaine de l'environnement et le déficit de codification des qualifications des hommes chargés d'assurer ces missions. L'apprentissage sur le tas, fondé sur la prédominance de la culture orale, qui constitue la modalité de professionnalisation privilégiée au sein des équipes d'exploitation, n'apparaît plus suffisant en 1994.

Pour des commodités de lecture, nous utiliserons sans distinction les termes **Campus** et **Centre de formation** dans la suite du texte, pour désigner le lieu de formation du groupe Veolia.

¹¹³ Renaud-Coulon, A., Universités d'entreprise et Institut d'entreprise, Evaluation et comparaison internationale, *Enquête*, Paris, 2001, p. 1

¹¹⁴ Ibid

2. Les valeurs de la formation : le principe du co-investissement entreprise – salariés

La constitution d'un Campus de formation s'accompagne de la création d'une politique de formation dédiée aux collaborateurs de l'entreprise, reposant sur cinq valeurs, qui explicitent les objectifs de développement des compétences de l'entreprise. Nous retrouvons dans ces valeurs, la déclinaison des objectifs de l'Accord VE, ce qui renforce institutionnellement la cohérence de la stratégie de formation :

« La formation s'appuie sur le co-investissement, concerne toutes les catégories de personnel, doit viser l'intelligence de la tâche et les compétences acquises doivent être reconnues. »

Ces quatre valeurs révèlent, dans l'ordre d'apparition, la notion de contrat moral entre l'entreprise et l'individu, chacun devant effectuer un effort temporel, la possibilité, de l'opérateur au cadre, de suivre un cursus, la volonté de produire de la compétence en vue de la performance et la nécessité d'une reconnaissance liée à l'impératif d'employabilité. La cinquième valeur, « Veolia forme Veolia », insiste sur le caractère interne de la formation, et la nécessité de solliciter des ressources groupe pour diffuser et transmettre les connaissances et savoir faire. Ces cinq valeurs confirment la stratégie du groupe de promouvoir le développement des compétences de ses collaborateurs, sans clause de rétention ou de dédit formation, pour pallier un taux de rotation volontaire élevé et appuyer la productivité sur la compétence.

3. Les modalités d'action de l'accord : le recours à l'alternance

La mise en place de l'Accord VE est définie par la DRH comme la possibilité de « s'approprier des nouvelles dispositions légales et conventionnelles sur la formation, mais également comme le devoir de prendre en compte les acquis antérieurs du groupe en matière d'intégration des jeunes par l'apprentissage¹¹⁵. » En effet, l'Accord constitue une « réaffirmation de quelque chose qui existait déjà depuis dix ans dans une partie du groupe, qui était une politique d'intégration des collaborateurs par l'alternance¹¹⁶. » A ce titre, trois principes d'action sous tendent cet accord dont le premier invite à poursuivre « l'effort en

¹¹⁵ Observatoire social, 2005

favueur de l'apprentissage, développer et valoriser la fonction tutorale et de maître d'apprentissage et développer le contrat de professionnalisation¹¹⁷ ». Le second principe cherche à « apporter de la visibilité sur la politique de l'emploi et l'évolution des métiers dans ses différents secteurs d'activité, étendre les entretiens d'évaluation à tous les collaborateurs, mettre en place un passeport de formation¹¹⁸, une aide à l'orientation¹¹⁹ et développer la VAE¹²⁰. » Enfin, le troisième principe soulève la mise en place « des contrats de développement des compétences débouchant sur un titre ou un diplôme¹²¹, proposer des périodes de professionnalisation à tous ceux ne disposant pas d'un premier socle de qualification et soumis à une reconversion au sein du groupe, développer une offre de formation ouverte à l'ensemble des métiers de VE¹²². »

A l'aune de cet Accord et de sa déclinaison par la formation professionnelle, les formations en alternance, en contrat d'apprentissage ou en cours de carrière, sanctionnées par un diplôme, apparaissent comme une modalité stratégique d'intégration, de gestion des carrières, dans le dessein de réduire les départs volontaires, de développer les compétences et de fidéliser les collaborateurs.

II – LA FORMATION EN ALTERNANCE CHEZ VEOLIA TRANSPORT SUR LES MÉTIERS D'EXPLOITATION : UN PROCESSUS LONG AUX ENJEUX DE FIDÉLISATION

1. Les enjeux de l'alternance : intégration, professionnalisation et fidélisation

Nous avons indiqué ci-avant les objectifs de la DRH VT, en 2008, de réduire de 30% le taux de turnover et d'augmenter de 50% le taux d'alternance sur un an. En 2009, le taux d'alternance était de 1,58% et celui de turnover de 10,45% de la masse salariale. Cette volonté

¹¹⁶ ibid

¹¹⁷ Accord VE, 2004

¹¹⁸ Passeport formation : moyen pour chaque salarié qui le souhaite de conserver la trace, non seulement des formations suivies mais aussi des connaissances et des compétences acquises en situation de travail. Petit livret à couverture rouge distribué pour la première fois en novembre 2005.

¹¹⁹ Cartographie des compétences

¹²⁰ Accord, VE, 2004

¹²¹ Support juridique commun aux quatre départements

¹²² Accord VE, 2004

d'augmenter le taux d'alternance résulte de la prise en compte, depuis 2005, de l'importance du turnover¹²³ et de la nécessité de recruter, gérer les carrières et professionnaliser les collaborateurs dans l'objectif de les conserver, de les fidéliser. Des enquêtes internes, menées auprès des Directeurs opérationnels par l'Observatoire social du groupe, révèlent les six objectifs, par ordre de priorité, visés par l'alternance. Il s'agit de :

- « construire à long terme les compétences de l'entreprise¹²⁴ »,
- « former par immersion, seule modalité d'apprentissage efficace de nos métiers¹²⁵ »,
- « faire face à des difficultés de recrutement dans nos métiers¹²⁶ »,
- « répondre à des besoins de main d'œuvre¹²⁷ », « gérer de manière anticipée les emplois et les compétences¹²⁸ »
- et d'un « outil d'intégration et de reconnaissance sociale mais dont l'enjeu est la fidélisation des salariés¹²⁹ ».

La formation en alternance, loin d'être le remède à tous les maux, vise donc à faciliter le recrutement, professionnaliser, fidéliser et gérer les ressources tout au long de leur carrière. Elle s'affirme comme un choix institutionnel et pédagogique pour professionnaliser les nouveaux entrants comme les salariés de longue date en leur permettant de développer des compétences complexes¹³⁰. Les jeunes diplômés intégrant l'entreprise après un CAP constituent un vivier pour l'encadrement de proximité de demain. Cette conception s'inscrit dans une visée à long terme, qui cherche à renforcer l'identité collective et le sentiment d'appartenance, par l'affirmation d'un droit à la progression professionnelle¹³¹.

2. La formation en alternance, processus de professionnalisation aidé par le tutorat

Les définitions que nous dévoilons ici conservent volontairement un aspect institutionnel, afin de bien comprendre ce que signifie la formation en alternance pour Veolia

¹²³ BURGORGUE, V. Mémoire de Master 2 sur le tutorat, 2006

¹²⁴ Observatoire social, 2002; 2003

¹²⁵ Observatoire social, 2002

¹²⁶ Observatoire social, 2002 ; 2003

¹²⁷ Observatoire social, 2002

¹²⁸ Observatoire social, 2003

¹²⁹ Observatoire social, 2002

¹³⁰ DELEPIERRE M., Mémoire de master 2 sur l'alternance, 2007

¹³¹ BURGORGUE V. *ibid*

Transport. Partant, nous nous appuyons sur une multitude d'enquêtes internes et de travaux universitaires de Master, qui étudièrent la formation en alternance, sous l'angle de l'intégration et des trajectoires professionnelles¹³², de la professionnalisation¹³³, du développement de la politique de formation¹³⁴ ou des méthodes de formation – pédagogie de l'alternance¹³⁵.

2.1. La formation en alternance : processus de professionnalisation en alternance de lieux de formation

La formation en alternance est accessible sous la modalité du contrat d'apprentissage pour les apprentis de moins de 26 ans dans une logique d'intégration et de professionnalisation et sous la modalité du contrat de professionnalisation pour les étudiants de plus de 26 ans, dans une même logique. Pour les salariés, elle est accessible sous la modalité du contrat de développement des compétences¹³⁶, dans une logique de professionnalisation et d'évolution professionnelle, à finalité diplômante. Veolia Environnement définit la **formation en alternance** comme un **processus de professionnalisation qui repose sur trois piliers, un partenariat entre une institution et une entreprise, une alternance régulière des enseignements académiques et pratiques et un système de tutorat en entreprise**¹³⁷. L'entreprise demeure un pilier essentiel du dispositif. Elle recrute, accueille, accompagne et évalue le jeune tout au long de son parcours de formation, notamment grâce à la fonction de tuteur.

2.2. Le tutorat, modalité d'apprentissage accompagné

Le tuteur ou maître d'apprentissage, pierre angulaire du dispositif est chargé de favoriser l'intégration de l'apprenti, de l'accompagner dans son parcours de professionnalisation en lui permettant d'acquérir des connaissances, des compétences et des aptitudes professionnelles au travers d'actions de formation en situation professionnelle. Il transmet les savoir-faire de l'entreprise, rend les situations de travail formatives, évalue les

¹³² Guy, 2001 ; OS-OFIP, 2003 ; OS, 2003 ; OS, 2003 ; OS, 2004 ; OS, 2005 ; CECOP, 2006

¹³³ Guy et al, 1998 ; Remars, 2005

¹³⁴ OS-CECOP, 2004 ; OS, 2005 ; DRH-DF VT, 2005, CEREQ, 2007

¹³⁵ Burgorgue, 2006 ; Delepierre, 2007

¹³⁶ Et également de la période de professionnalisation

¹³⁷ Observatoire social, 2003 ; 2005

acquis¹³⁸. Les tuteurs accompagnent les apprentis sur tous les types de formations alternées. Ils justifient, en principe, d'un titre ou d'un diplôme de la spécialité et au moins du niveau de qualification préparé par le jeune et de trois ans d'activité professionnelle en relation avec cette qualification. Le groupe définit le tuteur **comme une personne qui accompagne sur le terrain et de façon régulière, un ou plusieurs collègues, dans le cadre d'un contrat d'apprentissage, d'alternance, ou d'un programme de professionnalisation, en se basant sur un référentiel de compétences précis et écrit, et avec un objectif de développement des compétences**¹³⁹. Veolia propose une formation spécifique pour devenir tuteur ou maître d'apprentissage, formation qui vise à clarifier le rôle du tuteur. Le référentiel de cette formation stipule que le tuteur doit accueillir et intégrer l'individu dans la perspective de son embauche et sa fidélisation.

3. Des formations en alternance préparant à trois diplômes : CAP, Licence et Master professionnels

Notre terrain de recherche se focalise sur les métiers de l'exploitation – conducteurs, managers de proximité, responsables en exploitation – qui représentent trois échelons hiérarchiques différents et liés, correspondant aux postes cibles visés par les diplômes en alternance proposés par le groupe et ses partenaires universitaires. A ces diplômes, au cœur de notre objet de recherche, s'attachent les acteurs en alternance, le personnel d'exploitation cité ci-avant. Les formations en alternance demeurent sanctionnées par un diplôme pour promouvoir l'employabilité d'une part, pour indiquer un niveau de compétences et de productivité d'autre part (Benson, Finegold, Mohrman, 2004 ; NG, Feldman, 2009). Une quinzaine de formations en alternance, validées par un diplôme, sont proposées au sein du Campus, mais nous nous attacherons uniquement aux trois diplômes d'exploitation concernant Veolia Transport.

3.1. Le Certificat d'Aptitude Professionnel Agent d'Accueil et de Conduite Routière (CAP AACR)

Le CAP AACR prépare au transport de voyageurs. A la sortie de la formation, l'agent doit être capable de conduire un véhicule de transport en commun, en prenant en compte les

¹³⁸ Accord portant sur les principes généraux du tutorat, Dalkia France, 5 avril 2005

¹³⁹ Note d'intention sur la valorisation du tutorat (2004)

éléments techniques, économiques et relationnels de la prestation. L'agent doit être en mesure de participer à la gestion des réseaux, des lignes et des services et s'impliquer dans la qualité de la prestation qui repose en grande partie sur ses capacités relationnelles¹⁴⁰. Il doit être capable d'assurer le transport de voyageurs dans des conditions optimales de confort, de sécurité et de qualité de service, d'effectuer les formalités de prise et de fin de service et les tâches administratives et techniques annexes, d'assurer une conduite rationnelle, confortable et économique du véhicule dans le respect des horaires et de la sécurité des personnes et des biens, de prendre en charge l'accueil commercial et l'information de la clientèle et d'assurer la vente des titres de transport dans les véhicules¹⁴¹. Cette formation propose un enseignement général et un enseignement professionnel et prépare au permis D. L'accessibilité est conditionnée à l'obtention du permis B, un âge minimum de 21 ans et un niveau scolaire de troisième¹⁴². Le diplôme du CAP AACR, fruit d'un partenariat entre le CFA de l'Environnement urbain, la Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI) du Val d'Oise, est délivré par le Ministère de l'Education Nationale.

3.2. La Licence professionnelle Gestion des Services à l'Environnement (LPGSE)

La licence professionnelle GSE prépare à la fonction de manager de proximité, acteur ayant en charge une partie de l'organisation d'une exploitation. Il gère les moyens humains et matériels nécessaires à la mise en œuvre des prestations dans un souci constant de qualité de service et de sécurité des collaborateurs et de l'environnement¹⁴³. Cette formation propose un enseignement global aux quatre divisions du groupe et un enseignement spécialisé pour chaque département. Le programme appréhende le pilotage de la production dans un souci sécuritaire et le pilotage de l'activité, des équipes et des compétences. Les enseignements sont dispensés par des universitaires ainsi que des professionnels du groupe. Les étudiants effectuent un mémoire et sont recrutés à partir du niveau bac+2. La formation se déroule sur un an en alternance¹⁴⁴. Le diplôme de la licence professionnelle GSE, fruit d'un partenariat entre le Campus VE, la CCI du Val d'Oise et l'université de Versailles Saint Quentin en Yvelines, est délivré par l'université de Versailles.

¹⁴⁰ Annexe 1 : Plaquette CAP AACR

¹⁴¹ Annexe 1 : Plaquette CAP AACR

¹⁴² Annexe 1 : Plaquette CAP AACR

¹⁴³ Annexe 2 : Plaquette LPGSE

¹⁴⁴ Annexe 2 : Plaquette LPGSE

3.3. Le Master Management et Ingénierie des Services à l'Environnement (Master MISE)

Le Master MISE prépare au poste de Responsable d'exploitation, acteur participant au pilotage humain, économique et technique d'un centre de profit. Il cherche à en accroître la performance, développe les activités de son exploitation en assurant les relations avec les clients¹⁴⁵. Cette formation propose un enseignement global aux quatre divisions et un enseignement spécialisé pour chaque département. Le programme appréhende les dimensions juridiques, marketing et techniques des services à l'environnement, l'organisation et le pilotage de la production en exploitation, le développement des ressources humaines et de la qualité, la gestion économique et financière d'une exploitation, le développement durable et la prévention des risques. Les enseignements sont dispensés par des universitaires ainsi que des professionnels du groupe. Les étudiants effectuent un mémoire et sont recrutés à partir du niveau bac+5. La formation se déroule sur 15 mois en alternance¹⁴⁶. Le diplôme du Master MISE, fruit d'un partenariat entre le Campus VE, l'Université de Marne la Vallée, l'Université de Cergy Pontoise, l'Ecole Nationale des Ponts et chaussées et la CCI du Val d'Oise est délivré par le consortium universitaire.

Toutes ces formations sont encadrées par un chargé de formation au Campus et un tuteur en entreprise pour les niveaux supérieurs, et par un formateur au Campus, un tuteur et un formateur en entreprise pour le CAP.

4. Le processus d'alternance : une année universitaire de formation

Proche du terme de notre phase exploratoire, les entretiens formels et informels, les observations permirent de dresser un panorama du processus d'alternance sur un an. L'observation active que nous effectuons sur le niveau managers de proximité depuis septembre 2008 et sur le niveau responsable en exploitation à partir de septembre 2009 fut bénéfique dans l'élaboration du schéma processuel institutionnel suivi par les étudiants. Le niveau des conducteurs fut dessiné grâce à des entretiens formels avec les trois responsables des formations afférentes, des entretiens informels avec les étudiants et des ressources

¹⁴⁵ Annexe 3 : Plaquette MISE

¹⁴⁶ Annexe 3 : Plaquette MISE

documentaires institutionnelles. Nous rappelons ici le schéma processuel de l'alternance, avec les acteurs clés, les activités menées et les éléments contingents qui rythment une année (Thiéart, 2007), depuis le début de la formation, de la première action jusqu'à la fin. Nous prenons en compte plusieurs niveaux : l'acteur alternant, les acteurs « accompagnateurs », les organisations afférentes, les environnements, les étapes clés.

4.1. Un recrutement sélectif différencié par niveau de diplôme et qualité du public (FI/FPC)

Le processus est initié par le recrutement des nouveaux entrants et des salariés au sein de la formation. Le processus de recrutement est différent en fonction du diplôme préparé et de la qualité de novice ou de collaborateur. Pour intégrer le CAP, le novice, provenant de l'extérieur de l'organisation, est recruté directement par l'entreprise d'accueil, sans être vu par le centre de formation. Les candidats proviennent de différentes sources (candidatures spontanées, cooptations, partenariats avec des institutions locales) et sont reçus en entreprise par le service ressources humaines (RRH ou formateur) ou un exploitant. Après des tests de français, les candidats sont validés ou non. La Licence et le Master possèdent un processus de recrutement différent. Dans le cas des nouveaux entrants, les candidats sont tout d'abord sélectionnés sur *curriculum vitae* et lettre de motivation. (Ici, le recrutement pour le Master comporte une étape supplémentaire : l'Université valide ou non, sur dossier académique, le candidat.) Puis un entretien se déroule en entreprise, devant le directeur, le futur tuteur et généralement le RRH. Enfin, un second entretien est effectué au centre de formation. Après échange entre les deux parties, le candidat est validé ou non.

En ce qui concerne la population des salariés, le processus de recrutement est le suivant pour les deux diplômes d'enseignement supérieur. Lors de l'entretien annuel précédent la rentrée académique, l'opportunité d'effectuer la formation est abordée. Puis, un entretien se déroule entre le manager (et généralement le RRH) du postulant afin de définir les objectifs organisationnels et individuels du cursus. Enfin, le candidat, après validation au niveau régional de l'entreprise, est reçu au centre de formation qui valide en définitive la possibilité du candidat d'intégrer ou non la formation. (Ici, le Master comprend également une étape supplémentaire où l'université valide sur dossier académique le candidat). En outre, il existe pour les salariés ne possédant pas les pré-requis académiques, la possibilité d'intégrer les cursus d'enseignement supérieur par la Validation des Acquis Professionnels et

Professionnels¹⁴⁷. Au sein de ces différents processus, le CAP et la Licence terminent leurs alternances de lieux de formation trois mois avant le terme des contrats de formation.

4.2. L'alternance au jour le jour : Hermès, Apulée et Lucrèce

Afin de comprendre pleinement une année d'alternance pour les individus, appréhendons succinctement le déroulement du cursus de formation pour un apprenti en CAP AACR, Hermès, un apprenti en LPGSE, Apulée et une salariée en formation continue évoluant en Master MISE, Lucrèce.

4.2.1. Hermès, apprenti en CAP AACR

Hermès, 22 ans, fils de conducteur en réseau urbain, cherche à reproduire l'atavisme familial. Au mois de mai, il postule au sein d'une entreprise du groupe Veolia Transport, régie par une convention urbaine, et passe les tests de sélections du Greta. Puis, reçu par un exploitant et le service des ressources humaines, il commence à découvrir l'entreprise, sous la responsabilité du formateur interne, ancien conducteur.

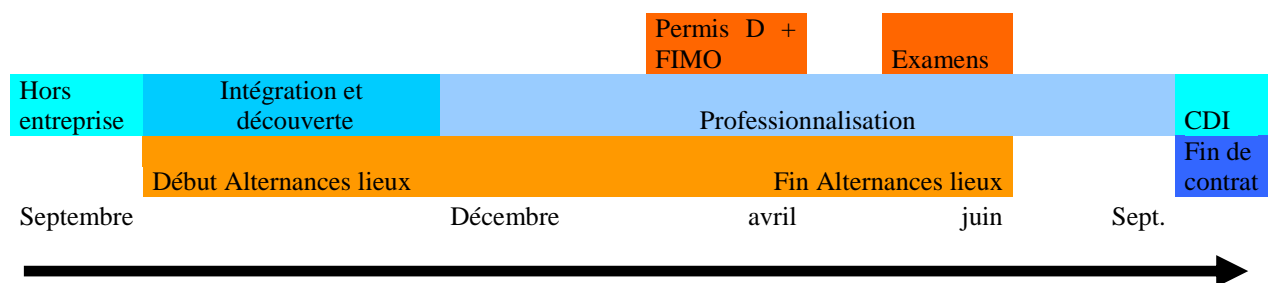


Figure 7 : Processus de formation en alternance, niveau CAP AACR

Début septembre, Hermès intègre le Centre de Formation des Apprentis basé sur le site du Campus Veolia Environnement, et commence à suivre des enseignements dispensés par des formateurs internes. Alternant période en entreprise et en centre de formation, Hermès enrichit sa connaissance du monde du transport et de son entreprise, en effectuant des tours accompagnés sur les lignes de bus. Puis, en deuxième partie d'année scolaire, Hermès passe son Permis D, ce qui lui permet de conduire au sein du réseau, mais avec un accompagnateur.

¹⁴⁷ Dispositif permettant d'obtenir une équivalence temporaire de diplôme pour intégrer un cursus de formation.

Enfin, début mai, Hermès est soumis à l'examen de la FIMO¹⁴⁸, que la réussite aux examens de juin peut lui donner de fait. A l'issue de ce cursus d'un an, Hermès commence sa période de temps plein en entreprise, dans le dessein d'une titularisation.

4.2.2. Apulée, apprenti en LPGSE

Apulée, inscrit en deuxième année de DUT logistique et transport, postule au mois de mai, par courrier, auprès du Campus Veolia Environnement, dans le dessein d'effectuer la LPGSE. Après deux entretiens, en centre de formation et en entreprise, Apulée reçoit une réponse positive et débute son contrat d'apprentissage, sur un poste d'agent de planning, le 1^{er} septembre.

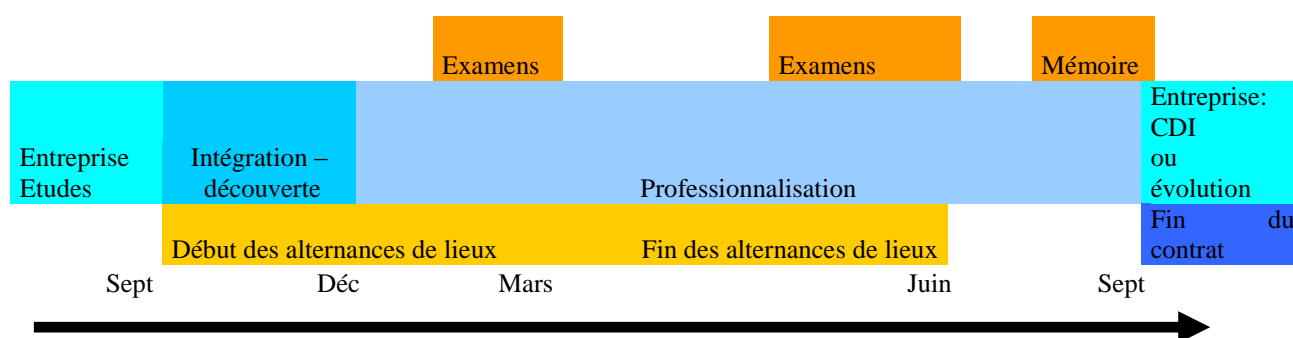


Figure 8 : Processus de formation en alternance, niveau LPGSE

A l'orée de l'automne, Apulée se rend sur le site du Campus Veolia pour la semaine d'intégration de la licence, où il découvre le groupe, ses camarades de promotions, et initie sa compréhension de l'environnement de l'entreprise par des visites de sites ainsi que des rencontres avec d'anciens alternants. Puis, de retour au sein de son exploitation, Apulée effectue un stage dit « terrain », qui consiste à comprendre l'organisation de son entreprise, tant sur le plan des process que sur le plan humain. Par suite, alternant semaines de formation et semaines en entreprise, Apulée accueille son responsable de formation au mois de novembre, dans le cadre d'une visite d'entreprise planifiée, visant le contrôle du bon déroulement du quotidien de l'étudiant. Ensuite, Apulée passe ses premiers examens, au mois de février, puis part une semaine, avec l'ensemble de sa promotion, dans une région française, appréhender la gestion des services à l'environnement sur un territoire donné. De retour dans

¹⁴⁸ Formation Initiale Minimum Obligatoire

un rythme soutenu d'alternance, Apulée se focalise sur l'écriture de son mémoire qu'il rend début juillet, après sa dernière semaine de formation. A la fin de l'été, Apulée soutient son mémoire et heureux du verdict positif, jouit de l'obtention de sa licence, gage d'une ouverture professionnelle au sein du groupe.

4.2.3. *Lucreèce, formation continue en Master MISE*

Le parcours de formation de Lucreèce se rapproche fortement de celui d'Apulée, dans l'organisation du dispositif. Titulaire d'une licence généraliste, Lucreèce passe au mois de mai la Validation des Acquis Professionnels, après s'être entretenue avec sa hiérarchie et le centre de formation pour définir son projet professionnel.

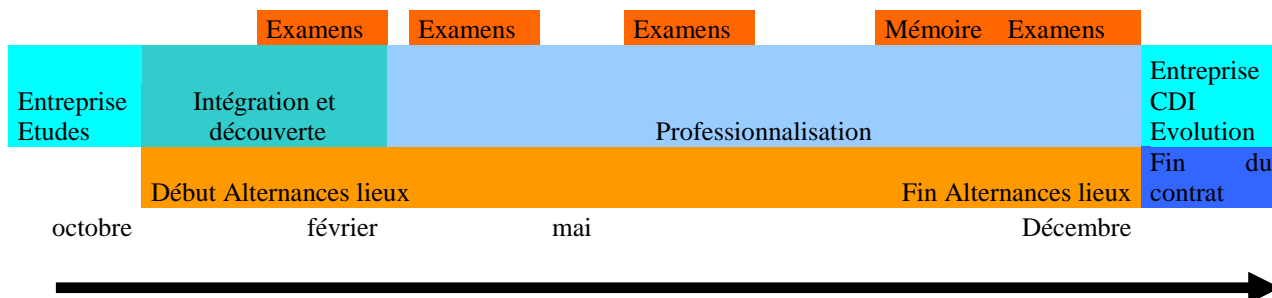


Figure 9 : Processus de formation en alternance, niveau Master MISE

A la fin du mois d'octobre, Lucreèce intègre la promotion du master et part une semaine, dans une région française, découvrir les quatre divisions du groupe Veolia et les activités de l'entreprise. S'en suivent des alternances de périodes en entreprise et en formation, où la réalisation d'un stage « terrain » demeure obligatoire, clos par une visite du responsable de formation au sein de l'entreprise. Au mois de février, une semaine de séminaire d'étude voit Lucreèce appréhender les notions d'offres sur le terrain, puis les premiers examens arrivent. Le mois de mai est ponctué par un séminaire d'étude à l'étranger, où Lucreèce découvre le modèle de gestion du groupe appliqué aux particularismes d'un autre pays. Puis, à la fin de l'été, Lucreèce se rend sur le banc des examens, pour, au mois de décembre, soutenir son mémoire de fin d'études. A l'issue, Lucreèce, diplômée, se prépare à entrer dans son nouveau poste.

5. Un terrain de recherche focalisé sur les exploitants : la mobilisation de toute la chaîne hiérarchique des exploitations

Notre terrain de recherche, inscrit au sein de Veolia Transport France, focalise donc sur le personnel d'exploitation – conducteurs, managers de proximité, responsables – ainsi que sur les formations en alternance diplômantes. Associées, cette population et ces formations fondent notre terrain de recherche, c'est-à-dire les acteurs inscrits en CAP AACR, en LPGSE et en Master MISE, tant les collaborateurs du groupe - acteurs en formation professionnelle continue (FPC) – que les apprentis et les contrats de professionnalisation – acteurs en formation initiale (FI).

Fonctions	Diplômes	Qualités de Formation	
		FI (et CP)	FPC
Conducteurs	CAP AACR	X	
Managers de proximité	LPGSE	X	X
Responsables en Exploitation	MMISE	X	X

Tableau 8 : Population de notre terrain de recherche

III – VERS UN IMPACT FAVORABLE À L'ORGANISATION DE L'ALTERNANCE SUR LE TURNOVER

Le groupe Veolia Transport souhaite réduire le taux de turnover au sein de ses exploitations en recourant à la formation, et particulièrement à la formation en alternance. A travers une série d'indices quantitatifs, appréhendons la possibilité d'un impact positif de l'alternance sur le turnover.

1. Le recours aux données internes parcellaires

Les données internes mobilisées pour étudier l'impact de l'alternance sur le turnover, dans une finalité exploratoire, sont parcellaires et relèvent de plusieurs limites. Nous utilisons les données internes sur la période 2005-2009, les chiffres antérieurs référant à d'anciennes modalités de diplôme non inscrits dans l'europeanisation des diplômes. Notre corpus est constitué d'enquêtes ainsi que d'une base de données du groupe. Les enquêtes, effectuées 15

puis 30 mois après l'obtention du diplôme pour les formations initiales, ne sont disponibles que pour les années 2006 et 2007, mais d'autres études, diligentées par l'entreprise, permettent de recouper les informations¹⁴⁹. Enfin, d'anciennes enquêtes, qui n'apparaissent pas dans notre corpus, servent de « références » sur des ordres de grandeurs de résultats, notamment les études de l'Observatoire social¹⁵⁰. La base de données du Groupe, renseignée par les Responsables des différentes formations, en fonction des informations dont ils disposent, concerne également les Formations Professionnelles continues. D'autres enquêtes prennent en compte cette population¹⁵¹ et permettent de croiser les informations.

2. Les limites des données internes : l'incomplétude des listes et l'impossibilité de statistiques solides

Etudier la formation en alternance implique de demeurer vigilant sur les ordres de grandeurs des populations concernées par le dispositif. Ci-avant, nous avons indiqué un taux d'alternance moyen, sur 6 années, de 1,5% de la masse salariale. Les données hors alternance concernent donc 97,5% de la masse salariale des exploitations du groupe. Les taux de turnover indiqués devront donc être compris à l'aune de ce différentiel de population. Une autre limite concerne l'inexistence d'un reporting précis et systématique du taux de démission et de turnover après les formations en alternance¹⁵², ce qui nous oblige à multiplier les sources de données pour approcher au plus près de la réalité. Ainsi, ces taux, après la formation, sont inclus dans le calcul général des effectifs. Les taux concernant les apprentis sont présents dans les indicateurs globaux liés aux contrats à durée déterminée, quand les taux liés aux formations continues se retrouvent dans les indicateurs généraux afférents aux contrats sans limitation de durée. Les données des formations continues se conjuguent ainsi avec celles du reporting général. Nos résultats, exprimés en termes d'indices et non de preuves, possèdent une marge d'erreur assez forte, liée également à notre absence de contrôle de la méthode de collecte. Par ailleurs, nous ne sommes pas en mesure d'effectuer des tests statistiques de différence de moyennes en raison de la partialité de nos listes.

¹⁴⁹ Duval, 2006 ; 2009

¹⁵⁰ Observatoire social, 2002, 2003, 2004, 2005

¹⁵¹ Duval, 2006 ; 2009 ; Bouyer, 2008 ; 2009

¹⁵² Le reporting évolue dans ce sens en 2010 avec l'instauration de nouveaux indicateurs

3. L'impact favorable de l'alternance sur le turnover : un taux plus faible de turnover pour la population en alternance comparé à la population générale des exploitants

3.1. Indice n°1 : un taux de turnover plus faible constaté sur la population en alternance, par rapport à la population hors alternance

En comparant simplement les taux de turnover entre la population « alternance » et la population « hors alternance », la formation en alternance semble posséder une plus valeur sur la sédentarité des acteurs.

	Alternance	Hors alternance
Population	379	25440
Taux de turnover	5,2%	15,32%

Tableau 9 : Taux moyen de turnover, 2005-2009, alternance versus hors alternance

En effet, à la sortie de la formation, c'est-à-dire à la date de fin du contrat pour les apprentis et à la date d'obtention du diplôme pour les salariés, le taux de turnover sur quatre années existe, mais est faible (5,2%). En découpant la population par niveaux de postes, l'indice demeure similaire.

	Alternance	Hors alternance
Conducteurs / CAP	3,1%	10,93%
Managers / LPGSE	1,4%	5,55%
Responsables / MISE	0,5%	

Tableau 10 : Taux moyen de turnover, 2005-2009, alternance versus hors alternance, par type de poste

La formation en alternance semble posséder un impact positif sur le turnover, au regard de la population générale des exploitants.

3.2. Indice n°2 : un taux de démission plus faible constaté sur la population en alternance, par rapport à la population hors alternance

Par suite, en comparant les taux de démissions entre la population « alternance » et la population « hors alternance », la formation en alternance semble posséder une plus value sur l'intention de rester des acteurs.

	Alternance	Hors alternance
Population	379	25440
Taux de démission	1,7%	5,6%

Tableau 11 : Taux moyen de démission, 2005-2009, alternance versus hors alternance

En effet, à la sortie de la formation, le taux de démission existe, sur quatre années, mais il est faible (1,7%), au regard comparé de la population classique (5,6%). De plus, en considérant le taux de démission comme une composante du taux de turnover, les départs involontaires ($5,2-1,7=3,5\%$) semblent plus nombreux après la formation, par rapport aux démissions. La formation en alternance semble posséder un impact positif sur le taux de démission, au regard comparé de la population générale des exploitants.

3.3. Indice n°3 : un taux de turnover faible quelques années après l'alternance, croissant avec l'ancienneté de la date du diplôme

Enfin, en observant les taux de turnover entre une et quatre années après la fin de la formation, la population en alternance semble stable dans le temps, avec une augmentation des départs quatre années après l'obtention du diplôme.

	Nombre de départ depuis fin formation (hors départs à la sortie)	% par rapport à l'effectif annuel
2005-2006	8 / 85	9,75%
2006-2007	4 / 104	3,84%
2007-2008	4 / 96	4,21%
2008-2009	2 / 94	2,15%
Total	18 / 379	4,80%

Tableau 12 : Taux de turnover annuel, 2005-2009, sur la population « alternance », un an minimum après l'obtention du diplôme

De manière globale, 4,80% de la population des alternants a quitté l'organisation depuis 2006, un an minimum après l'obtention du diplôme. La formation en alternance semble donc posséder un impact positif sur le taux de turnover, dans la durée.

Ainsi, trois indices renforcent le discours des responsables de formation et de la Direction des ressources humaines du groupe Veolia Transport, en mettant en exergue un lien négatif probable, entre l'alternance et l'intention de rester. A l'aune de ces indices, la formation en alternance semble entraîner un taux de turnover moins important que le taux de la population générale des exploitants. Entre 2005 et 2009, 37 anciens alternants auraient quitté le groupe, c'est-à-dire 10% de la population totale des alternants. Sur la même période, c'est-à-dire sur six années civiles, 23 384 collaborateurs auraient quitté le groupe Veolia Transport, soit 91% de la population. Nos indices portent donc à croire que l'alternance possède une influence sur le turnover.

Résumé du chapitre 1

Ainsi, Veolia Transport, firme locale-globale, évolue dans un environnement complexe. L'importance de la durée des contrats de délégation, les orientations stratégiques du siège, le poids du reporting, l'organigramme plat des exploitations peuplées en très grande majorité de conducteurs, créent des relations particulières entre les individus et leurs organisations. La population des exploitations évolue sur des métiers en tension, dans un marché concurrentiel exacerbé, basé sur la plus value de la compétence, où la main d'œuvre est rare et volatile, comme le montre un taux de turnover élevé et récurrent dans les exploitations. Cet aléa organisationnel oblige la DGRH du groupe à souligner l'importance de fidéliser les collaborateurs, en développant une stratégie de développement des compétences et de progression professionnelle. Le recrutement, le développement des compétences, la gestion de carrière et la lutte contre le turnover sont les cibles d'un accord cadre, instituant la formation professionnelle comme modalité d'action dans la déclinaison de la stratégie.

A l'issue de ce premier chapitre, notre phase exploratoire fait émerger le rôle positif de la formation professionnelle, et particulièrement de la formation en alternance, sur la diminution du turnover au sein des exploitations, sur toutes les catégories de personnel. La formation en alternance semble agir sur le départ volontaire, toutes proportions gardées, au regard des acteurs de l'entreprise n'ayant pas suivi ce mode de formation. Pour les populations en alternance, le processus d'alternance, ne favoriserait donc pas un taux de turnover élevé mais à l'inverse, autoriserait un attachement à l'organisation. Pour tenter de comprendre ces relations, intéressons nous à présent au lien entre formation en alternance et comportements organisationnels.

CHAPITRE 2

FORMATION EN ALTERNANCE ET COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS : LA CRÉATION D'UNE RELATION DIALECTIQUE ENTRE L'INDIVIDU ET L'ORGANISATION À TRAVERS UN PROCESSUS DE FORMATION COMPLEXE

« (...) La formation en alternance semble posséder un impact positif sur le turnover, dans le sens où les anciens étudiants quittent moins le groupe que la population générale des exploitants. » En confrontant cette découverte à la littérature managériale, nous interrogeons la relation entre la formation en alternance et le turnover par le recours à plusieurs notions. En effet, la formation en alternance peut s'inscrire dans le champ de la gestion des compétences quand l'étude du turnover oblige à recourir au corpus des comportements organisationnels. La littérature managériale nous permet de définir la formation en alternance à la fois comme un système et un processus, et de découvrir quelle relation peut se créer entre l'individu et l'organisation pendant et après l'alternance. Qualifiant cette relation de dialectique, nous proposons de mobiliser la notion d'implication pour comprendre le lien alternance-turnover, en l'interrogeant selon le modèle alternance-implication-intention de quitter.

A travers ce second chapitre, structuré en trois sections, nous découvrirons tout d'abord la relation ambivalente issue du dialogue entre la formation professionnelle, la gestion des compétences et le rapport individu-organisation (I). Puis, nous nous intéresserons à l'endiguement du turnover par le développement de comportements organisationnels spécifiques, en focalisant sur le rôle de l'implication organisationnelle (II). Enfin, nous proposerons une définition de la formation en alternance, entendue comme un système processuel complexe multi-variables (III).

SECTION I – LE DIALOGUE ENTRE FORMATION PROFESSIONNELLE, GESTION DES COMPÉTENCES ET RAPPORT INDIVIDU-ORGANISATION : UNE RELATION AMBIVALENTE ?

L'individu et l'organisation sont interdépendants. L'organisation vit par la force de travail des individus – ainsi que par le marché économique – et les individus se meuvent par les rétributions salariales et morales de l'organisation. En s'inscrivant dans les champs de recherche des comportements organisationnels et des compétences, glissons nous d'une part dans l'organisation et d'autre part dans l'individu, pour comprendre pourquoi ces deux dépendances ont recours à la formation. Nous mobiliserons des références théoriques issues de la littérature managériale, sociologique et de la formation des adultes, ces deux dernières proposant des apports particulièrement intéressants sur la formation professionnelle.

A travers cette section, nous nous intéresserons tout d'abord à l'ancrage théorique de la relation individu-organisation et à la recherche d'équilibre entre les deux parties (1), puis nous définirons le champ d'étude de la formation professionnelle ainsi que les enjeux du développement des compétences (2). Enfin, nous observerons la dialectique formation-relation individu organisation, la nécessité d'équilibre et le développement comportemental possible (3).

I – L'ANCRAGE THÉORIQUE DE LA RELATION INDIVIDU-ORGANISATION : UNE RECHERCHE CENTRÉE SUR L'ÉQUILIBRE INDIVIDU-ORGANISATION

1. Le champ des comportements organisationnels et le postulat d'un équilibre possible dans la relation individu et organisation

Le champ de recherche des comportements organisationnels étudie « les déterminants, le contenu et les résultats de la relation d'emploi qui s'établit entre le salarié et l'entreprise, en tenant compte des intérêts des deux parties prenantes. (...) Il prend le parti de l'équilibre entre

les enjeux individuels et organisationnels et pose le postulat que l'entreprise et les ressources humaines ont des intérêts indissociables » (Roussel, 2009). Trouvant son origine dans la sociologie des organisations et la psychologie sociale (Delobbe, 2009), le champ des comportements organisationnels – *organizational behavior* – est un domaine conséquent des sciences sociales, dont les recherches portent sur trois niveaux d'analyse : l'individu, le groupe social et l'organisation (Greenberg et Baron, 2000) cités par Roussel (2009). Deux niveaux sont retenus ici, l'individu, en tant qu'acteur de l'organisation, et cette dernière, « système social structuré, comprenant des groupes et des individus qui travaillent ensemble pour atteindre des objectifs communs » (Roussel, 2009). La notion d'équilibre d'enjeux entre les deux parties est forte, et guide notre positionnement, spécifiquement dans la relation dialectique induite par la formation en alternance.

1.1.La relation individu-organisation étudiée au prisme de la formation : la notion de capital humain et la quête d'un équilibre performance-employabilité

Cette relation dialectique, ces enjeux portés par l'organisation et les individus, nous les basons sur les piliers théoriques du capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1964) postulant que l'acteur possède des compétences, réelles sources de valeur pour l'entreprise qui se doit de les développer pour gagner en performance et productivité (Becker, 1964 ; Milgrom et Roberts, 1997). Le capital humain se définit comme l'ensemble des compétences, talents, potentiels et capacités d'engagement déployés par les individus dans une organisation donnée (Becker, 1993).

Veolia Transport se positionne sur un marché où la compétence entraîne la performance et la plus value concurrentielle (Snell et Youndt, 1996 ; Galunic et Anderson, 2000). L'investissement de l'entreprise en formation, rendant compte du rôle essentiel dévolu aux connaissances et compétences humaines, reste gage de sa réussite économique (Becker, 1964 ; Mincer, 1974 ; Schultz, 1961). L'organisation doit ainsi participer et inciter ses collaborateurs et les nouveaux entrants, à se former afin de répondre aux demandes quantitatives et qualitatives du marché. Cependant, elle ne maîtrise pas le retour sur investissement lié à la formation car elle ne possède aucune garantie de disposer du capital humain acquis, les individus étant libres de rester ou de quitter l'organisation. Or, la compétence réside dans l'individu, elle est indissociable de la personne.(Michaux, 2009).

Ce paradoxe de l'obligation d'investissement sans assurance de retour, met en exergue la relation dialectique que l'organisation doit établir avec les acteurs, en créant les conditions du désir de rester. Les enjeux des deux parties se doivent d'être équilibrés afin de garantir un retour sur investissement tant pour l'organisation que pour l'individu.

Le recours au développement d'une formation générale – qui vise à augmenter les qualifications de l'acteur en le dotant de compétences générales et transférables à d'autres entreprises – et à la création d'une formation spécifique – qui permet d'acquérir des compétences localisées, pas ou peu transférables dans d'autres milieux de travail (Becker, 1975) – demeure une possibilité pour l'organisation, bien que cette séparation de modalités formatives ne soit pas si cloisonnée (Acemoglu et Pischke, 1998 ; Aubert, Crépon, Zamora, 2009). La formation dite générale demeure la plus utilisée par les entreprises (OCDE, 1999) en raison de son caractère transférable (OCDE, 2003). Elle développe de la capacité à s'approprier des situations changeantes (Stankiewicz, 1995 ; Bishop, 1996 ; Aubert, Crépon, Zamora, 2009). En développant ces formations, l'organisation accroît les compétences des individus qui renforcent leur savoir faire, leur employabilité ainsi que leur performance, et participent ainsi de l'accroissement de la productivité de l'entreprise. L'écoute entre les deux parties demeure primordiale, pour créer une relation équilibrée, où les enjeux sont nombreux.

1.1.1 Les enjeux du capital humain pour l'entreprise : le retour sur investissement lié à la performance durable

L'organisation, en s'appuyant sur le capital humain, cherche à obtenir un retour sur l'investissement consenti, la productivité marginale du salarié formé devant être égale aux dépenses de formation, auxquelles s'ajoute le salaire payé durant la formation (Stankiewicz, 1995). L'entreprise cherchera donc à conserver le plus longtemps possible le salarié formé pour obtenir un retour sur ses actifs spécifiques humains (Williamson, 1979). Le rendement du capital humain dépendant de l'investissement effectué mais également des caractéristiques propres de l'individu, l'organisation cherchera à recruter avec parcimonie. En effet, plus la personne formée est jeune, plus le capital investi dans sa formation est susceptible d'être longuement utilisable pour la production (Becker, 1964).

1.1.2 Les enjeux du capital humain pour l'individu : le développement de l'employabilité

L'acteur cherche, à travers la formation, à développer son employabilité, sa position sociale (Becker, 1964) au sein de l'organisation. Les compétences et connaissances étant recherchées sur le marché du travail, l'acteur vise l'accroissement de son capital humain tout au long de sa carrière (Myers, Griffeth, Daugherty, Lusch, 2004 ; Singer et Bruhns, 1991 ; Strober, 1990 ; NG, Feldman, 2009). Partant, un des objectifs principaux lié à la formation est le salaire, bien que le développement du capital humain ne procure pas systématiquement un avantage salarial (Hashimoto, 1981 ; Fougère, Goux, Mauron, 2001), l'employeur pouvant financer une formation et bénéficier seul de la quasi-totalité du retour sur investissement. (Acemoglu, Pischke, 1998 ; Lemistre et Plassard, 2002). Mais cette stratégie provoque généralement le départ du salarié (Becker, 1964).

Ainsi, la relation dialectique entre l'individu et l'organisation demeure suspendue à l'instauration d'un équilibre précis dans le développement du capital humain. La formation coûte aux deux parties (investissement intellectuel, temporel, financier, organisationnel) et nécessite une répartition équilibrée des participations de chacun (Becker, 1964 ; Parent, 1996 ; Baron et Krepts, 1999). Nous ne nous focaliserons pas sur la notion de coût de la formation – et les travaux des néo-institutionnalistes (Williamson, 1979) - mais nous postulons que la formation est un co-investissement et que l'organisation doit créer les conditions de conserver les individus formés, ce qui demeure possible (Vandenberghe, 2004).

1.2. La non mobilisation des théories collectives ou « à réseaux » et le centrage sur le niveau individuel

Ce positionnement, et notre concentration sur la relation dialectique entre l'individu et l'organisation, implique de ne pas mobiliser les notions de capital social (Coleman, 1988 ; Putnam, 1995) et d'apprentissage organisationnel (Argyris et Schon, 1978 ; Koenig, 1994). Notre recherche se positionne en effet au niveau micro, de l'individu en tant que tel et sa relation à l'organisation, et ne donne pas une place large aux effets de l'alternance sur le plan macro.

Le concept de capital social, qui fait de la relation entre les individus une force potentiellement génératrice de résultats pour l'organisation (Michaux, 2009), n'explique pas

de prime abord la relation dialectique entre l'individu et l'organisation. La formation crée des relations sociales mais ces relations ne sont pas l'essence de notre objet de recherche. Aussi, nous ne retenons pas la théorie de l'apprentissage organisationnel, phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de compétences qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes (Koenig, 1994).

Notre objet de recherche ne se situe donc pas au niveau collectif, mais individuel. Ces théories collectives, pourraient être mobilisées vis-à-vis de notre objet, mais uniquement dans des perspectives de recherches futures, à un niveau macro.

II – LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET LA QUÊTE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

En nous basant sur la théorie du capital humain, l'entreprise forme les individus pour développer son potentiel stratégique lié à sa plus value de compétence, dans une relation dialectique, où les enjeux de l'acteur sont aussi importants que ceux de l'organisation, dans la nécessaire création d'une relation d'emploi équilibrée, garantie du désir de rester. Sur un diptyque individu-organisation, ouvrons un des pans afin d'apercevoir les desseins de l'entreprise au travers de la formation.

1. Le lent développement de la formation professionnelle : de l'écart école-entreprise à l'essor de la compétence et de la professionnalisation

La formation professionnelle remonte à la Révolution Française, qui initie une phase d'émergence de la formation initiale à destination des entreprises, phase se clôturant en 1919. Les années ultérieures, jusqu'en 1959, voient l'accroissement des cours professionnels ouvriers – création de l'AFPA¹⁵³ en 1946 - et certaines promotions sociales (Dubar, 2000). Après la seconde guerre mondiale, la formation professionnelle fut laissée à la charge de l'école (Monaco, 1993) ce qui entraîna dans les années 1970 un écart croissant entre les besoins des entreprises et la formation des salariés (Schwartz, 1977 ; Soisson et al, 1986).

¹⁵³ Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

1971 sera l'année de naissance institutionnelle de la formation professionnelle continue, fruit des retombées de mai 1968, de la résolution des problèmes d'emploi entre l'Etat et l'entreprise, et surtout « le résultat d'une longue coupure entre l'école et le monde du travail, entre la culture scolaire légitime et les cultures technico-professionnelles de l'atelier » (Dubar, 2000). Puis, les années 1980 repensent le mode de jugement d'évaluation de la main d'œuvre, passant des capacités corporelles simples aux capacités intellectuelles. L'ensemble des règles négociées faisant sens dans le cadre du cercle vertueux de la croissance fordienne sont dénoncées comme autant de rigidités et d'obstacles à la nécessaire adaptation des acteurs et des marchés aux nouvelles conditions (Ouerghi, 2007).

Le modèle de la compétence émerge alors du passage d'une logique de poste (travail prescrit) à des logiques et des pratiques plus ouvertes et souples dont l'objet général serait la responsabilisation de toutes les catégories de salariés, qui permet à l'entreprise de faire face aux défis relatifs au développement de l'entreprise et sa pérennisation (Aglietta, 1997 ; Gilbert, 2003). La prise d'initiative devient importante en lien avec la compétitivité. Les entreprises, « soucieuses de maintenir un marché interne du travail mettent en place des plans d'évolution de carrière pour les salariés prêts à s'investir durablement dans l'entreprise et à faire évoluer leurs compétences en fonction des mutations que pourraient connaître l'entreprise » (Zarifian, 1999).

Enfin, au 21^e siècle, l'économie du savoir devient prépondérante en Occident (David et Foray, 2002 ; Carré, 2005), avec les impératifs de compétence, d'employabilité et de formation tout au long de la vie (Carré, 2005). Pour de nombreuses entreprises françaises, l'effort de formation fourni est supérieur au minimum légal, fixé à 1,6% de la masse salariale (Aubert, Crépon, Zamora, 2009). En 2000¹⁵⁴, près de « 50% des entreprises françaises de plus de 10 salariés sont au-dessus du minimum légal » (Bentabet et al, 2003). Partant, Veolia Transport décline une politique de gestion des compétences et vise la professionnalisation de ses collaborateurs. Objectifs de formation, ces deux dernières expressions, liées, s'autorisent des acceptions particulières.

¹⁵⁴ Le minimum légal était de 1,5% de la masse salariale en 2000 ; depuis 2004, il s'agit d'1,6%.

1.1.L'essor de la compétence : l'acteur raisonnant et agissant

Afin de répondre aux impératifs de flexibilité, de réactivité, de qualité et de productivité, les entreprises cherchent à développer les compétences de leurs ressources (Jarnias, 2003). Émergeant simultanément des domaines du management stratégique et de la GRH (Rouby et Thomas, 2004), la thématique de la compétence relève d'un « flou sémantique » (Jarnias, 2003) particulier (Charles Pauvers et Schieb-Bienfait, 2009). Elle donne une nouvelle signification au métier ¹⁵⁵ (Zarifian, 2004) en renouvelant le concept de qualification (Oiry, 2003).

Alors que le management stratégique s'intéresse au niveau macro - la gestion stratégique des compétences organisationnelles, la GRH se focalise sur la gestion des compétences individuelles – micro - ou collectives – méso - (Charles Pauvers et Schieb-Bienfait, 2009). Dans une optique stratégique – et cette définition s'applique à l'entreprise Veolia dans sa politique de gestion des compétences – la compétence est un avantage concurrentiel durable et défendable (Wernerfeld, 1984 ; Barney, 1986 ; Prahalad et Hamel, 1995 ; Grant, 1991 ; Doz, 1994), qui requiert un management dynamique de ses ressources et compétences (Charles Pauvers et Schieb-Bienfait, 2009).

Au niveau individuel, de multiples définitions existent de la compétence (Jedliczka, Delahaye, 1994 ; Malglaive, 1999 ; Geay et Sallaberry, 1999 ; Le Boterf, 2004) La compétence vise « une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (Zarifian, 1999). Contingente, la compétence ne peut s'apprécier qu'en situation (Jarnias, 2003) et mobilise savoirs, savoir faire, savoir être développés par les individus dans l'exercice de leurs activités (Dietrich, 2008). La compétence suppose l'action, l'adaptation à l'environnement comme la modification de cet environnement (Masson, Parlier, 2004). « Propriété inaliénable de l'acteur », la compétence est repérée, évaluée et validée par l'entreprise (Meignant, 1995).

Nous définissons donc la compétence comme une intelligence pratique des situations, qui mobilise savoirs, savoir-faire et savoirs-être, dans l'action. La compétence –

¹⁵⁵ Se réfère à des règles professionnelles. L'individu qui maîtrise un métier, possède un ensemble de savoir et de savoir-faire spécifiques, éprouvés par l'expérience (LeBoterf, 2002).

comportement agissant – se décline sous une multitude de facettes, comme les compétences coopératives (Richebé, 2007), comportementales (Colin et Grasser, 2007), de réseau (Zarifian, 1999), ou sur le plan collectif, les compétences collectives (Dietrich, 2008), organisationnelles, stratégiques (Defelix et Mazzili, in Oiry et al, 2009), environnementales et territoriale. (Dietrich, 2008). Stratégique et individuelle, la compétence cherche à être développée au sein des collaborateurs de l'entreprise. Cumulative, la compétence peut enrichir sans fin l'homme. Une gestion des compétences, la mise en place d'une démarche compétence, s'accompagnent également d'un objectif de professionnalisation des acteurs.

1.2.L'essor de la professionnalisation : la maîtrise de la tâche

La professionnalisation accompagne la dynamique de gestion par les compétences (Osty, 2003; Piotet, 2002 ; Bureau & Igalens, 2007 ; Le Boterf, 2002 ; Thierry et Sauret, 1993). Au-delà du processus d'instauration d'une profession¹⁵⁶ (Vasselin, 2002 ; Bureau et Suquet, 2007 ; Dubar et Tripier, 1998 ; Guérin, Pigeyre, Gilbert, 2009), elle désigne un mouvement vers le professionnalisme (Evetts, 2003 ; Gadrey, 1999), vers la capacité à gérer un ensemble de situations complexes (Le Boterf, 2002). Nous définissons la professionnalisation comme le processus du passage de l'amateur au professionnel (Zaouni-Denoux, in Fernagu, 2007), entendu comme un acteur compétent, maîtrisant un portefeuille de compétences et des situations complexes.

2. Le cadre législatif de la formation professionnelle : la contrainte des entreprises par le législateur et la loi du 4 mai 2004¹⁵⁷

La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie professionnelle et au dialogue social est le texte de référence pour la formation en entreprise. Le texte crée l'obligation des entreprises à former leurs salariés sans aucune obligation de rester au sein de la firme à l'issue (Ouerghi, 2007). La loi dispose que la formation professionnelle continue a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de

¹⁵⁶ Petit Larousse, 2008

¹⁵⁷ La loi du 4 mai 2004 demeure celle en vigueur au moment de notre recherche. Depuis, la loi du 24 mars 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie s'applique, mais la totalité des décrets d'application n'a pas été encore publiée.

leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel et à leur promotion sociale.

L'employeur est « obligé d'assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail, en veillant au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations. L'employeur peut proposer des formations qui participent au développement des compétences. » L'essence générale de la loi assure l'adaptation permanente et le développement des compétences des professionnels dans le contexte de l'évolution incessante des métiers. Elle impose de fait l'obligation de création d'un équilibre entre les individus et l'organisation dans la relation de travail.

3. La définition de la formation professionnelle : du développement intellectuel à l'acquisition de compétences

3.1. Au sens commun, l'acquisition de savoirs

Le terme formation, du latin *formatio*, de *forma*, la forme, date de 1160. Dans son sens commun, il signifie « action de former, de se former ; manière dont une chose se forme ou est formée¹⁵⁸. » L'idée d'éducation, d'instruction, de développement est apparue au 20^e siècle, où formation signifie « éducation intellectuelle et morale d'un être humain. » Décliné à une spécialité, le terme désigne « l'ensemble de connaissances théoriques et pratiques dans une technique, un métier, leur acquisition. »

Formation est à rapprocher du verbe former, issu du latin *formare*, qui signifie dans un premier sens « donner l'être et la forme ; concevoir, engendrer ; concevoir par l'esprit ; faire exister un ensemble, une chose complexe, en arrangeant des éléments ; être la cause de ».

Dans un second sens, former signifie « donner une certaine forme ; développer une aptitude, une qualité ; façonner l'esprit, le caractère de quelqu'un ; former l'intelligence ; discipliner, dresser, éduquer. » Dans un troisième sens, former signifie « entrer dans un ensemble en tant qu'élément constitutif ; prendre la forme, l'aspect, l'apparence de. » Par suite, le verbe se former signifie « acquérir, recevoir l'être et la forme ; prendre une certaine forme ; prendre, achever de prendre sa forme normale ; s'instruire, se cultiver, apprendre son métier. » Et dans un sens vieilli, se former est défini par « se former sur quelque chose, sur quelqu'un, en le

¹⁵⁸ Petit Larousse, 2008 (et pour toutes les définitions en paragraphe)

prenant comme modèle, comme exemple. » Le latin *formare* donna également les termes formé (qui a pris sa forme, qui a achevé son développement normal), format (dimension, taille), formater (donner un format).

A l'aide de ces définitions, nous remarquons que les termes formation, former et se former dégagent l'idée d'un développement intellectuel, d'un don et d'une acquisition de savoirs, selon différentes formes, dans un dessein structuré visant un soi enrichi voire renouvelé. Ces définitions soulèvent également l'importance du modèle, de l'aide au développement.

3.2. Au sens professionnel : développement de connaissances, compétences et comportements

De manière générique, pour l'OCDE, la formation professionnelle continue relève de « tous types de formations organisées, financées ou patronnées par les pouvoirs publics, offertes par les employeurs, ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes. » (Regards sur l'Education, 1997). Plus spécifiquement la formation professionnelle continue (FPC) prend tout d'abord des modalités différentes, comme le mentoring, coaching, cours formels, apprentissage, alternance (Feldman, 1989 ; Arthur et al, 1998), ou encore les supports multimédia d'auto apprentissage et diverses formes de guidance individuelle (coaching, tutorat, situations de travail). (Delobbe et Vandenberghe, 2001) Elle favorise les situations contextualisées, en se rapprochant des lieux de production, l'environnement de travailleur étant « de plus en plus reconnu comme formateur. » (Fernagu-Oudet, 2008)

Les formes multiples de formation s'inscrivent dans une planification précise et systématique (Noé, 1988 ; Buckley et Caple, 1995 ; Ahmad et Bakar, 2003) pour des objectifs de trois ordres. Le premier vise l'acquisition de compétences et de connaissances nouvelles nécessaires à l'exercice de la tâche (Feldman, 1989 ; Buckley et Caple, 1995 ; Saks et Haccoun, 2007 ; Wexley et Latham, 2002 ; Igalens, 2004 ; Morin, Renaud, 2009), notamment devant les mutations technologiques et organisationnelles. (Peretti, 1998 ; Cascio, 2000 ; Noe et al, 2006 Havet, 2006 ; Monville, Léonard, 2008). Le second cherche à modifier et à développer des attitudes, des comportements et des aptitudes renouvelées au sein de l'organisation (Noé, 1988 ; Feldman, 1989 ; Buckley et Caple, 1995 ; Sparrow, 1998 ; Berbaum, 2005, Fernagu-Oudet, 2008). Enfin le dernier objectif concerne l'amélioration de la

performance de l'entreprise par l'accroissement de la performance des salariés (Saks et Haccoun, 2007 ; Wexley et Latham, 2002 ; Ahmad et Bakar, 2003 ; Cascio, 2000 ; Dowling et Welch, 2005 ; Velada et al, 2007).

Ces différentes mires, cumulatives, permettent de proposer la définition suivante de la formation professionnelle, entendue comme un dispositif planifié et structuré, aux modalités diverses, visant le développement de connaissances et de compétences nouvelles nécessaires à l'exercice de la tâche ou d'un domaine d'activités, d'attitudes et de comportements nouveaux vis-à-vis de l'organisation, dans un but de performance individuelle et organisationnelle.

3.2.1. Les conditions de réalisation de la formation professionnelle : l'importance de l'acteur apprenant dans un contexte favorable

La formation professionnelle peut être utilisée à des fins politiques, intellectuelles ou sociales (Enlart et Mornata, 2007). Veolia Transport propose la synthèse de ces trois objectifs par des enjeux de savoirs, compétences, comportements et de management, où l'acteur apprenant demeure « l'élément déterminant » (Enlart et Mornata, 2007).

Il est nécessaire de « vouloir pour apprendre » (Carré, 2005), d'être « en confiance » (Causse, 1998 ; Walliser et Davoine, 2002), tout changement plus ou moins important dans sa pratique de travail imposant que la personne soit volontaire et actrice (Goldstein, 1986 ; Baldwin, Magjuka, Loher, 1991 ; Jacot, Brochier, Campinos, 1995). Se mettre en condition d'apprenant implique une approche constructive du développement des compétences. Celles-ci ne se transmettent pas mais s'acquièrent par la participation active de l'apprenant (Bandura, 1997 ; Zarifian, 1999 ; Field, 2000 ; Carré, 2005). Au-delà du positionnement d'apprenant tout au long de la vie professionnelle, au sens ouvert de Carré (2005), et de la signification absolue qu'en donne Veolia – l'apprenant est un entrepreneur de son savoir, qui cherche à développer une intelligence de l'action en s'appuyant sur la capacité à apprendre de ces expériences, la capacité à être autonome et entreprenant¹⁵⁹ - nous définissons l'apprenant comme un acteur volontaire inscrit dans un processus de formation.

¹⁵⁹ Delepierre, 2007

Partant, pour favoriser le développement des acteurs apprenants, l'organisation doit veiller à promouvoir des formations dont les méthodes, le bénéfice attendu, le programme (Montesino, 2002) et la personnalité du formateur (McBain, 2004) influencent les effets de la formation sur les individus (Arthur et al, 2005 ; Slavin, 1995 ; Guan, 1997 ; Tseng, 1993 ; Chih, Liu, Lee, 2008). La formation doit produire des compétences mobilisées en situation de travail (Codre, Forget, in Peretti, 2005). L'organisation doit ainsi évaluer ses formations, pour contrôler leur pertinence et valeur, améliorer la qualité des programmes, sélectionner les personnes à former en priorité, convaincre à l'interne ou à l'externe de la valeur d'un programme dans une approche de marketing de la formation (Dunberry et Péchard, 2007).

3.2.2. Les enjeux de la compétence : la gestion des compétences et le développement de potentiels

Inscrite dans une démarche de gestion des compétences, l'entreprise développe des individus, en privilégiant la promotion de l'implication au travail de salariés responsabilisés dans des organisations de travail autonomes (Lichtenberger, 1999, 2001 ; Masson, Parlier, 2004 ; Paradeise, Lichtenberger, 2001 ; Zarifian, 1999, 2001, 2005). Positionnant l'acteur – au rôle crucial (Défélix, 2001) - dans une nouvelle démarche, la gestion des compétences cherche à créer des trajectoires de carrière favorables aux salariés (Zarifian, 2001), quand elle peut également déstabiliser certains destins individuels, (Monchatre, 2007 ; Pichault, Deprez, 2008) en raison des tensions liées à la confrontation d'acteurs multiples, aux intérêts quelquefois divergents (Louart, 2003).

Dans la recherche de la création d'une relation équilibrée, l'organisation doit donner aux salariés l'envie et les moyens d'enrichir leurs compétences (Paradeise, Lichtenberger, 2001), notamment par une rémunération inscrite dans la démarche (Amadiou, Cadin, 1996 ; Parlier et Savereux, 2000 ; Baraldi et al., 2001 ; Monchatre, 2002 ; Richebé, 2002 ; Klarsfeld et Oiry, 2003 ; Défélix et al, 2006 ; Léné, 2008), même si cette dernière n'est pas toujours présente, entraînant des sentiments d'injustice, d'incohérence (Zarifian, 1999). Une étude de l'Anact (2008) portant sur 55 accords d'entreprises et de groupes, démontre que les accords de GDC sont conçus, par les employeurs, comme des enjeux de professionnalisation (44%), et sont perçus par les salariés comme des enjeux de développement professionnel (33%), des enjeux de sécurisation et d'employabilité (27%) et des enjeux de reconnaissance (4%).

L'objectif ultime d'une démarche de gestion des compétences vise, par le développement du potentiel de compétences de chacun, à obtenir une plus value concurrentielle établie sur la compétence au niveau de l'organisation (Bref, n°201 ; Zarifian, 2001). La gestion des compétences est donc une politique globale définie par la DRH, qui se diffuse par une démarche compétence, où les exploitations demeurent motrices. A deux niveaux, elle cherche à promouvoir l'individu dans la réalisation de ses tâches, et à développer sa performance globale par un collectif d'acteurs compétents et performants.

3.2.3. Les limites de la démarche compétence : le poids de l'individualisme

Une démarche compétence oblige donc l'organisation et l'individu à établir une relation d'emploi équilibrée, où les attendus des deux parties sont respectés. Une telle relation laisse apparaître un principe de gestion spécifique, où la relation d'équilibre peut s'apparenter à un jeu donnant-donnant, sur la base du gagnant-gagnant. Le retour sur investissement est ainsi demandé des deux côtés. Marqué par une individualisation forte de la relation d'emploi, ce principe pourrait favoriser l'émergence de résistances, liées au raccourcissement de l'horizon temporel des salariés (Richebé, 2002) ou à un système de fil d'attente dans lequel le développement des compétences ne serait possible que pour les meilleurs (Léné, 2008).

D'autres tensions émergent lors de l'instauration d'une démarche compétence, comme la perte de la gestion collective et l'exigence de prise de responsabilité de la part du collaborateur opposée au contrôle accru auquel il est soumis (Estellat, 2003), la capacité limitée de certains dirigeants à promouvoir la démarche (Grimand, 2004) et les contraintes entre ce nouveau rôle et les impératifs de production (Defélix, Martin, Retour, 2001 ; Kalck, Marquette, Monchatre, 2002). Ou encore entre le besoin de simplicité des instruments de démarche compétence et la complexité des situations de travail auxquelles ils s'appliquent (Geoffroy et Tijou, 2002 ; Gilbert et Schmidt, 1999 ; Pichault, Deprez, 2008).

3.2.4. Les limites de la formation professionnelle basée sur la compétence : des conditions exigeantes et des utilisations managériales biaisées

Au-delà de ces conditions idéales de réalisation de formation, plusieurs limites touchent à la formation professionnelle, d'ordre pédagogique et managériale. Tout d'abord,

pédagogiquement, la formation, pour transformer une session d'apprentissage en compétence, doit être mise à l'épreuve du réel, dans la situation de travail, quand toute compétence développée ne se transformera pas nécessairement en performance au niveau de l'organisation (Carré, 2005). Par suite, sur le plan managérial, les salariés ne sont pas toujours en situation d'apprenant, c'est-à-dire que certaines formations sont plus imposées que demandées (Francfort, Osty, Uhalde, Sainsaulieu, 1995 ; Galambaud, 1997 ; Bauduin, 2005), quelquefois comme remède palliatif de dysfonctionnements managériaux (Bauduin, 2005) ou comme mode de légitimation d'un principe stratégique de performance (Iellatchitch et Mayrhofer, 2000).

Aussi, la formation est-elle globalement accessible différemment selon les catégories d'emploi, les types de contrat de travail, le niveau de formation initiale et le sexe de l'apprenant (Bref, n°207). Enfin, malgré les résultats de l'étude d'Arthur et ses collègues (2003) stipulant que la formation est généralement efficace, avec des effets moyens à forts, beaucoup d'organisations cherchent à déterminer la pertinence de leurs investissements en formation, sans réussir à en évaluer le retour (Guerrero, 2000), car fortement dépendante de critères qualitatifs et humains ainsi que de facteurs contextuels (Cadin, Guérin, Pigeyre, 2007). Le challenge central actuel cherche comment influencer la formation pour améliorer la performance (Brinkerhoff, 2005).

III – LA DIALECTIQUE FORMATION-RELATION INDIVIDUS-ORGANISATIONS : NÉCESSITÉ D'ÉQUILIBRE ET DÉVELOPPEMENT COMPORTEMENTAL

1. Les effets de la formation sur la relation individu organisation : l'équilibre dialectique ?

Notre définition de la formation professionnelle stipule que l'entreprise développe les collaborateurs à des fins d'acquisition de compétences, d'évolutions comportementales et de performances individuelle et organisationnelle. Sur le plan managérial, l'entreprise peut proposer des formations à des collaborateurs attachés à l'organisation, suivant un mode de reconnaissance symbolique (Moss-Kanter, 1996 ; Guerrero, 2003) ou chercher à favoriser l'attachement de salariés aux forts potentiels d'évolution par la formation (Iellatchitch et

Mayrhofer, 2000), généralement lors de mobilité (Klarsfeld, 2003 ; Centre Analyse stratégique, 2007, note veille 62). La formation est en effet un élément prépondérant des carrières individuelles (EMTE, 2000), déclenchant quelquefois l'accès à une promotion (Béret et Dupray, 1998 ; Michaudon, 2000) même si le rendement salarial et de carrière des actions individuelles de formation continue est faible pour les salariés (Centre Analyse Stratégique, 2007, note de veille 62) La reconnaissance symbolique est également liée à la formation, qui répond aux besoins de développement et d'épanouissement de l'individu (Thévenet, 1987). Le statut, le diplôme (Beder et Valentine, 1990), la reconnaissance managériale, le plaisir sont autant de bénéfices visés par les salariés (Codre, Forget, in Peretti, 2005).

L'organisation forme donc les acteurs afin de les rendre compétents, via un processus de professionnalisation, dans l'objectif que ces acteurs mobilisent leur force de travail et leurs compétences avec une performance accrue, sur le long terme, dans la réalisation de leurs tâches, pour un gain productif et un retour sur investissement conséquent.

Une relation dialectique, un contrat implicite se crée entre l'individu et l'organisation, l'entreprise favorisant le développement des compétences par la formation, l'individu fournissant sa force de travail (Iellatchitch et Mayrhofer, 2000). Ce contrat tacite pourrait inclure, entre les deux parties, d'un côté l'obligation de développer les compétences, de former et de récompenser les actions de formation par une gestion de carrière spécifique. De l'autre, il inclurait la création d'un attachement à l'organisation, le développement d'une implication organisationnelle. En effet, les cadres conceptuels de Lawler (1986, 1992) et Bailey, Appelbaum et al, (2000) sur le management des ressources humaines suggèrent que les entreprises qui soutiennent et investissent le plus dans leurs salariés peuvent escompter des attitudes et des comportements favorables de leur part (Paré et Tremblay, 2007).

2. La formation, condition de développement de l'implication organisationnelle : une relation ambivalente ?

Les enjeux développés par la formation pour l'individu d'un côté, pour l'organisation de l'autre, peuvent donner place à des comportements organisationnels spécifiques qui reposent sur un postulat de March et Simon (1958) et la norme de réciprocité (Gouldner, 1960). Ces auteurs stipulent que la formation permet de conserver les salariés mais est ambivalente. Elle peut susciter d'une part, la loyauté et l'engagement (Chatman, 1991 ; Klein

et Weaver, 2000), et d'autre part, l'insatisfaction, le retrait ou l'intention de quitter (Trevor, 2001 ; Essafi, Haines, Jalette, 2007), dans la mesure où elle crée des attentes qui pourraient ne pas être comblées dans l'évolution du travail.

2.1.La formation influence positivement l'implication organisationnelle

L'exploration du lien entre formation et implication organisationnelle est très peu étudiée (Ahmad et Bakar, 2003) mais de nombreux auteurs affirment que la formation permet le renforcement de l'implication organisationnelle (Gaertner et Nollen, 1989 ; Lang, 1992 ; Smith, Hayton, 1999 ; Delobbe et Vandenberghe, 2001 ; Leong, Randall et Cote, 1994 ; Bartlett, 2001 ; Rhoades, Eisenberger, Armeli, 2001 ; Davis, Taylor et Savery, 2001 ; Ahmad et Bakar, 2003 ; Scandura et al, 2004 ; Chew et Takeuchi, 2006), et particulièrement la facette affective de l'implication (Klein & Weaver, 2000). Cet accroissement de l'implication par la formation serait rendu possible par la rencontre entre les besoins et désirs des salariés réalisée en formation (Tannenbaum *et al* ; 1991 ; Mathieu, Salas, Cannon-Bower, 1991 ; Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000), issue d'une liberté de choix (Salancik, 1977 ; Caldwell et al, 1989 ; Morris et al, 1993 ; Bartlett, 2001 ; Lowry et al, 2002). Pour Noe (1986), Cheng (2001) et Ahmad et Bakar (2003), la motivation à apprendre renforcerait également le lien entre formation et implication, sur les facettes affectives et normatives, tout comme un environnement de formation favorable (Hicks et Klimoski, 1987 ; Ahmad et Bakar, 2003) et le support de collègues et experts (Cheung, 2000 ; O'Driscoll et Randall, 1999 ; Ahmad et Bakar, 2003).

2.2.La formation influence négativement l'implication organisationnelle

Quatre recherches empiriques existent sur la nature et la force de la relation entre formation et rotation jusqu'en 2005 qui proposent des coefficients mesurant la force de la relation entre ces deux variables au niveau d'analyse de l'organisation (Batt, 2002 ; Batt, Colvin et Keefe, 2002 ; Lincoln et Kallerberg, 1996 ; Shaw, Delery, Gupta et Jenkins, 1998). Mais ces études non généralisables montrent l'absence de relation statistiquement significative entre la formation continue et l'intention de départ (Essafi, Haines, Jalette, 2007).

L'ambivalence de la relation formation-implication est prégnante, mais le peu de recherche rend difficile l'explication du lien. En considérant que les pratiques de ressources humaines en matière de formation influencent les attitudes positives, le raisonnement inverse pourrait être tenu. En 1982, Mowday et ses collègues stipulent une relation négative, car les individus les mieux formés auraient des attentes que les organisations ne pourraient satisfaire. En effet, le non-investissement en formation peut être lié à la crainte de voir les éléments les plus performants quitter l'entreprise suite à l'amélioration de leurs compétences (Dearden, Machin, Reed et Wilkinson, 1997). Plus une entreprise investirait dans la formation continue, plus elle développerait les compétences des salariés et donc leur capacité de quitter l'organisation (Trevor, 2001 ; Essafi, Haines, Jalette, 2007).

3. La gestion des compétences : condition du développement de l'implication organisationnelle, une relation contrastée

3.1. D'une possibilité de développement...

Développés récemment (Bentein et al, 2000), les travaux sur le lien entre la gestion des compétences et l'implication organisationnelle soulèvent la création, par le positionnement du salarié au cœur de la réflexion sur sa pratique, des conditions favorables au développement de l'implication (Tremblay, Sire, 1999 ; Jarnias, 2003). L'individualisation des pratiques de gestion des ressources humaines (Pichault et Nizet, 2000) centre la notion de compétence à tous les niveaux (évaluation, rémunération des salariés, formation des salariés, gestion prévisionnelle des compétences axée sur le développement de l'employabilité) et sous-tend donc l'implication des salariés (Jarnias, 2003). Ainsi, un investissement important dans le développement des compétences des salariés est significativement associé à une augmentation de l'implication organisationnelle affective (Paré et al, 2001 ; Bartol, 1982 ; Tremblay et al, 2000 ; Paré et Tremblay, 2007) et de l'implication de continuité (Paré et Tremblay, 2004).

3.2. ...A une absence de développement

Cependant, cette relation positive entre la gestion des compétences et l'implication organisationnelle est à nuancer car les effets ne sont pas forcément homogènes sur les salariés (Jarnias, 2003). Le système de gestion des compétences étant hétérogène, les déséquilibres troublent les salariés et induisent des attitudes réfractaires (Klarsfeld, 2003 ; Tremblay et Sire,

1999 ; Jarnias, 2003 ; Elouaer, 2008). Ces attitudes peuvent s'apparenter à du retrait (loyauté simulée) où l'acteur refuse de voir des avantages dans le système et vise plus la conformité que l'initiative, en développant un comportement ayant l'apparence de l'engagement, mais allant à l'encontre de l'esprit de responsabilité et de service supposé par le modèle (Courpasson, 2000 ; Brochier, 2002). Une attitude utilitariste ressort également, où le salarié cherche à se valoriser en interne ou en externe (Jarnias, 2003). Les politiques de gestion des compétences peuvent donc renforcer l'inhibition des salariés et leur intention de départ (Jarnias, 2003), le manque de cohérence entre les discours managériaux et les pratiques GRH appliquées par les managers expliquant la dissolution du lien (Klarsfeld, 2001).

La compétence et la formation professionnelle s'inscrivent donc dans des processus de gestion spécifiques – GDC et démarche compétence – qui cherchent à établir une relation dialectique entre l'individu et l'organisation. De l'attachement, de la loyauté, de l'implication comme comportement organisationnel attendu par l'organisation envers ses collaborateurs, que favoriser ?

A l'issue de cette première section, nous retenons plusieurs définitions :

- La compétence : intelligence pratique des situations, qui mobilise savoirs, savoir faire et savoirs être, dans l'action
- La professionnalisation : processus du passage de l'amateur au professionnel (Zaoui-Denoux, in Fernagu, 2007), entendu comme un acteur compétent, maîtrisant un portefeuille de compétences et des situations complexes.
- La gestion des compétences : politique globale définie par la DRH, qui se diffuse par une démarche compétence, où les exploitations demeurent motrices.
- Un apprenant : acteur volontaire inscrit dans un processus de formation
- La formation professionnelle : dispositif planifié et structuré, aux modalités diverses, visant le développement de connaissances et de compétences nouvelles nécessaires à l'exercice de la tâche ou d'un domaine d'activités, d'attitudes et de comportements nouveaux vis-à-vis de l'organisation, dans un but de performance individuelle et organisationnelle.

Ainsi, nous nous positionnons dans le champ des comportements organisationnels et nous basons sur l'assise théorique du capital humain, en postulant un équilibre possible dans la relation entre l'individu et l'organisation. Nous avons observé l'évolution et l'essor de la formation professionnelle, ainsi que les enjeux de la compétence, où l'acteur agit et développe son potentiel. Du point de vue managérial, nous avons souligné les nuances des démarches compétences, très exigeantes et favorisant l'individualisation des ressources humaines. Enfin, nous avons tissé des liens entre la formation et l'implication organisationnelle, et observé l'ambivalence de cette relation, tantôt positive, tantôt négative. Du côté positif, appréhendons à présent les conditions de l'endiguement du turnover par le développement de l'implication organisationnelle.

SECTION II – L’ENDIGUEMENT DU TURNOVER PAR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS SPÉCIFIQUES : LE RÔLE DE L’IMPLICATION ORGANISATIONNELLE

L’organisation souffre d’un taux de turnover élevé et récurrent qu’elle s’efforce de combattre par la diffusion d’une politique de gestion des compétences. Certaines exploitations s’inscrivent dans une démarche compétence afin de développer des réponses comportementales nouvelles à l’organisation. Quand le turnover souffre de beaucoup de maux, la promotion de la fidélisation ou de l’attachement n’est pas politique aisée. Quel type de comportement organisationnel l’entreprise peut-elle développer, pour un équilibre individu-organisation, garanti par la performance et la loyauté ?

A travers cette section, nous observerons tout d’abord le développement des politiques de fidélisation contre le turnover et l’équilibre incertain de la relation individu organisation (1). Puis nous décrirons la notion d’implication organisationnelle et le développement d’une attitude favorable à l’organisation (2). Enfin, nous expliciterons la relation négative entre l’implication et l’intention de quitter (3).

I – LE DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES DE FIDÉLISATION CONTRE LE TURNOVER : VERS UNE RELATION INDIVIDU-ORGANISATION À L’ÉQUILIBRE INCERTAIN

1. L’essence théorique du lien individu-organisation : les avantages comparatifs et l’échange social

La notion d’équilibre entre l’individu et l’organisation trouve son origine, en complément de la théorie des avantages comparatifs de March et Simon (1958), dans la théorie de l’échange social qui postule que l’individu adopte des attitudes ou comportements en fonction de la qualité de l’échange, selon des normes de réciprocité (Homans, 1958 ; Gouldner, 1960 ; Levinson, 1965). Elle stipule qu’un individu prend deux types de décisions, participer à l’organisation ou la quitter, produire ou ne pas produire, ce qui entraîne trois types

de choix, le départ de l'organisation, la décision de rester et de produire, la décision de rester et de ne pas produire. (March et Simon, 1958)

La théorie de l'échange social a été argumentée par Blau (1964) par sa distinction entre l'échange économique et l'échange social. L'échange économique est un échange dont la nature est spécifiée, et dans lequel le contrat formel est utilisé pour s'assurer que chaque partie remplit ses obligations spécifiques. L'échange social inclut des obligations non spécifiées, qui sont des faveurs qui créent des obligations futures diffuses, non précisément spécifiées, et dont la nature de la contrepartie ne peut être négociée mais doit être laissée à la discrétion de son auteur.

La norme de réciprocité (Gouldner, 1960) postule que les individus doivent aider ceux qui les ont soutenus et ne doivent pas leur faire de tort. Deux types de réciprocité existent. Une première, hétéromorphique, survient lorsque le contenu de l'échange entre les deux parties est différent mais perçu comme étant de valeur équivalente. Une seconde, homéomorphique, survient lorsque le contenu de l'échange ou les circonstances dans lesquelles des choses sont échangées sont identiques. L'intensité d'une obligation de s'acquitter de sa dette est liée à la valeur de l'avantage reçu. La dette créée par le fait d'avoir reçu des avantages maintient la relation d'échange social. La norme de réciprocité peut être à la base d'un échange durable et source de satisfaction. En présence d'actions favorables réciproques, la relation entre deux parties peut se perpétuer et se renforcer.

Sahlins (1965 ; 1972) forme la réciprocité sur trois dimensions : l'immédiateté des retours, qui fait référence au cadre temporel dans lequel le bénéficiaire doit faire preuve de réciprocité en vue de se défaire de l'obligation et qui peut aller d'une réciprocité simultanée à une réciprocité illimitée dans le temps. L'équivalence des retours, qui appréhende la mesure dans laquelle les ressources inchangées par les partenaires sont de même nature. Et l'intérêt, qui correspond à la mesure dans laquelle les partenaires de l'échange trouvent un intérêt personnel dans le processus d'échange. Sahlins (1965 ; 1972) distingue trois réciprocités. Une généralisée – orientation altruiste, se préoccupe peu du cadre temporel et du contenu de l'échange –, une équilibrée – donnant-donnant –, et une négative – les intérêts sont opposés et les partenaires maximisent leurs propres intérêts aux dépens de l'autre.

Dans la quête d'une relation équilibrée entre l'individu et l'organisation, où les enjeux des uns relèveraient des enjeux des autres, la notion d'échange juste et cohérent demeure.

2. Le problème du turnover et les causes de l'intention de quitter

2.1. Le turnover, attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation

Le turnover est une attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation (Tett et Meyer, 1993 ; Egan, Yang, Bartlett, 2004). Il s'agit d'une séparation volontaire d'un individu d'une organisation (Price et Mueller, 1981). Le turnover est un phénomène qui exprime les mouvements d'entrées et de départs des travailleurs d'une organisation (Price, 1977 ; Dion, 1986 ; Morin, Renaud, 2009). Le turnover – ou rotation de la main d'œuvre, taux de rotation, départ, taux de départ, intention de quitter, intention de départ – accepte de nombreuses définitions et autant de déclinaisons (Morin, Renaud, 2009), en s'inspirant du modèle développé par March et Simon en 1958 (Trevor, 2001 ; Egan, Yang, Bartlett, 2004). De manière générique, le turnover – rotation de main d'œuvre – possède deux dimensions. Il peut être soit intra organisationnel – entrée et sortie de collaborateurs dans une même organisation – soit extra organisationnel – mouvement des membres hors de l'organisation (Price, 2001 ; Morin, Renaud, 2009).

Lors de départs volontaires, le turnover peut avoir des conséquences fonctionnelles pour l'organisation – départ d'un collaborateur non performant, apparition d'idées nouvelles, diminution du vieillissement des effectifs (Colle et Merle, 2007) – ou dysfonctionnelles – nombre de départs élevé, départ d'acteurs performants et compétents (Dalton et al, 1982 ; Guthrie, 2000). Dans un départ volontaire, le salarié décide de quitter l'organisation (Wagar et Rondeau, 2006). Or, Veolia Transport accuse un taux de rotation volontaire et involontaire important et cherche à réduire le turnover entendu comme départ extra organisationnel. Nous définissons donc le turnover comme une attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation (Tett et Meyer, 1993 ; Egan, Yang, Bartlett, 2004). Il s'agit ici de l'intention de turnover, ou l'intention de quitter, entendue comme la perception qu'ont les personnes concernant leur probabilité d'abandonner volontairement l'organisation pour laquelle elles travaillent actuellement (Carmeli et Weisberg, 2006).

2.2. Les causes du départ : raisons individuelles et organisationnelles

L'individu est libre de rester ou de quitter l'organisation pour laquelle il travaille. Certains départs sont liés à des causes personnelles, d'autres à des contingences négatives de l'organisation, pourtant souvent évitables (Dalton et al, 1982). Le bris du lien entre l'individu et l'organisation mène au départ du salarié (Morin, Renaud, 2009). Plusieurs modèles explicatifs de la rotation volontaire existent (Hom et Griffeth, 1995 ; Aquino, Allen et Hom, 1997 ; Lee, Mitchell, Holtom, McDaniel et Hill, 1999 ; Price, 2001 ; Peterson, 2004) que nous synthétisons en causes individuelles et causes contingentes (Kopel, 2003).

D'un côté, le turnover peut être lié à un raisonnement individuel (Neveu, 1996 ; Johnson, 2003 ; March et Simon, 1958 ; Mobley et al, 1979 ; Schmidt et Hunter, 1998 ; Barrick, Zimmerman, 2009), où la cause se retrouve dans l'analyse personnelle de réelles ou incertaines opportunités de carrière dans l'organisation (Peyrat-Guillard, 2002), les acteurs étant nomades et instables, car à la recherche de voies de carrières acceptables, en termes de primes ou d'intérêt de fonction (Cadin et al, 1999).

De l'autre côté, la dégradation d'un contexte peut entraîner une insatisfaction progressive, se manifestant soit par l'expression du mécontentement en vue de le résoudre, soit par l'abandon et donc la sortie (Hirschman, 1970). L'acteur quitte ici l'organisation par force en raison de variables organisationnelles, de déficiences de modes de fonctionnement, de pratiques de GRH ou encore de facteurs de nature économique, comme l'état plus ou moins favorable du marché du travail (Neveu, 1996). En effet, le turnover peut être influencé par le poste (Atchison et Lefferts, 1972; Krackhardt et Porter, 1981; Arthur, 1994; DeConinck et Bachmann, 1994; Hom et Kinicki, 2001; Fang, 2001), le secteur d'activité (Bluedorn, 1982; Gender et Borjas, 1984; Theodossiou, 2002), l'âge (Healy et al., 1995; Iverson et Pullman, 2000), le niveau de management (Furtado et Karan, 1990), les conditions du marché du travail (Anderson et Buckholz, 2001, Longenecker et Scazzero, 2003) et le salaire (Stiglitz, 1974; Salop, 1979 ; De Paola, Scoppa, 2007). Enfin, le choix du temps de travail (Palmero, 2000), la satisfaction au travail (Vroom, 1964 ; Tett and Meyer, 1993 ; Hulin 1966; Kemery et al., 1985; Gerhart, 1990 ; Quarles, 1994 ; Lee et al, 1999 ; Hom and Kinicki, 2001 ; Egan et al, 2004 ; Brayfield et Crockett, 1955; Porter et Steers, 1973; Vroom, 1964 ; Lambert et al, 2001), la motivation (Vroom, 1964 ; Herzberg, 2003) – et leurs contraires – ainsi que la culture de l'apprentissage organisationnel (Egan et al, 2004) influencent le turnover.

2.3. Les coûts visibles et cachés du turnover

Pour les organisations, les effets du turnover sont majoritairement négatifs, particulièrement en matière de coûts. Arveiller (2000) précise qu'il demeure moins coûteux pour une entreprise de conserver un employé que d'en recruter un nouveau, en raison du niveau élevé de coûts transactionnels associés au turnover (Mitchell et al., 2001). Ces coûts, selon Dion et al. (2001), sont liés aux coûts de recherche d'informations sur un nouveau partenaire (bilan de compétence, coût de recrutement) et aux coûts de coordination (apprentissage organisationnel, maîtrise des routines organisationnelles, intégration culturelle). A ces coûts s'ajoute l'apport productif d'un salarié au sein d'une organisation. Enfin, le turnover possède également des coûts et des performances cachés¹⁶⁰ (Savall et Zardet, 2003), que le système comptable de l'entreprise ne peut calculer totalement. L'économie des coûts de transaction est donc une des premières motivations des organisations pour fidéliser leurs ressources (Dion et al, 2001), un recrutement n'étant rentable que si la personne reste au moins deux ans dans une entreprise. (Dejoux, 2007)

Ainsi, libre de quitter ou de rester dans l'organisation, l'individu nuit à la performance de l'entreprise quand les départs se multiplient, ce qui explique le développement de politiques de fidélisation des ressources humaines.

3. Des politiques de fidélisation à la fidélité organisationnelle

3.1. Fidéliser ou l'attachement durable sur des valeurs

Le Petit Larousse (2008) définit le verbe fidéliser comme le fait de « rendre fidèle, s'attacher durablement une clientèle, un public par des moyens appropriés. » La fidélisation, toujours selon le Petit Larousse, est « l'action de fidéliser un public, une clientèle » tandis que la fidélité est « la qualité d'une personne ou d'une chose fidèle ». L'adjectif fidèle exprime l'idée de « constance dans un attachement, dans une relation. » Loin du sens premier du latin *fides* et *fidelitas*, exprimant la foi, et de son contraire, l'infidèle, ou celui qui n'a pas la même foi que moi, l'usage moderne permet une acception autre que religieuse de la notion mais soulève des interrogations. La fidélité moderne inclut-elle les idées de croyance ? D'adhésion

¹⁶⁰ Voir également les travaux de l'Institut de socio-économie des entreprises et des organisations (ISEOR),

à des valeurs ? D'attachement spirituel et sensitif à une entité ? En management, croire en son organisation, est-ce y être fidèle ? Être infidèle, est-ce croire en une autre organisation ?

3.2.La fidélisation, politique permettant de réduire les départs volontaires des salariés

Dans l'appréhension du lien entre l'individu et l'organisation, il faut distinguer d'une part la fidélisation, qui amène l'entreprise à mobiliser des dispositifs de management pour obtenir la fidélité des salariés, et d'autre part la fidélité, qui insiste sur les conduites individuelles (Paillé, 2004). Au sens large, et issu du marketing relationnel (Moulin, 1998 ; Dutot, 2004 ; Peretto, Arnaud, Frimousse, 2008) la fidélisation est une politique visant au maintien de certains salariés dans l'organisation (Louart, 1991). Une politique de fidélisation se rapporte à l'ensemble des mesures permettant de réduire les départs volontaires des salariés (Peretti, 1999, 2001), de rendre un salarié fidèle à son entreprise, d'attirer et de retenir des personnels hautement qualifiés, en développant une relation stable et en empêchant leur départ à la concurrence (Meyssonnier, 2003).

3.3.La fidélité organisationnelle : faible propension à rechercher un travail, attachement affectif, performances individuelle et collective

La notion de fidélité, appliquée au salarié, concerne un acteur à l'ancienneté significative dans l'entreprise, possédant une très faible propension à rechercher et à examiner les offres d'emploi externes et d'une façon générale, éprouve un sentiment d'appartenance fort (Peretti, 1999). Paillé (2004) précise cette définition en apportant l'idée que le salarié doit également adopter, dans le cadre de son travail, une ligne de conduite qui privilégie les efforts continus et évite tout acte de nature à perturber volontairement le fonctionnement de son organisation. Pour Dutot (2004), la fidélité à l'entreprise correspondrait à la relation de confiance qui unit le salarié à son organisation et qui s'exprime par sa résistance à l'adoption d'un comportement opportuniste face à une offre d'emploi externe.

Paillé (2004) propose trois formes de fidélité au travail, la fidélité réelle, conditionnelle et de façade. La fidélité réelle est une « relation qui conjugue la pérennité des liens entre un salarié et son organisation et la persévérance de l'effort dans le travail ». Les salariés adoptent des comportements de citoyenneté organisationnelle qui augmentent la cohésion d'équipe et améliorent le climat de travail, ce qui amplifie leur désir de rester

membres de leur organisation. La fidélité conditionnelle est fonction du sentiment qu'a le salarié que les récompenses matérielles qu'il reçoit pour son efficacité et ses efforts sont conformes à ses attentes, en termes de développement professionnel et d'employabilité. Enfin, la fidélité de façade représente les salariés qui restent dans l'entreprise non pas par volonté mais par obligation. Le départ réel dépend d'une part, de la perception des coûts individuels liés au fait d'abandonner les avantages associés à sa position professionnelle et d'autre part, de la perception du volume d'alternatives professionnelles existantes sur le marché de l'emploi.

Peretti et Swalhi (2007) proposent une définition de la fidélité organisationnelle, à quatre dimensions, que nous retenons. Un acteur fidèle possède :

- une faible propension à rechercher un travail en dehors de l'organisation – variable prédictive de l'intention de quitter (Griffeth et al, 2005 ; Kanfer, 1985 ; Griffeth et al, 2000 ; Lee et Mowday, 1987 ; Cotton et Tuttle, 1986),
- un attachement affectif à l'organisation - perceptible dans la définition de l'implication organisationnelle de Meyer et Herscovitch (2001) exprimant que l'implication est une force qui lie l'individu à une ligne de conduite appropriée à une cible et peut être accompagnée par différentes mentalités qui jouent un rôle dans le fonctionnement du comportement - ,
- une efficacité dans l'exécution des activités de l'organisation, performance dans la tâche (Campbell et al, 1990),
- une contribution à l'entretien et à l'enrichissement du contexte social et psychologique de l'organisation – développe une performance contextuelle (Organ, 1977).

En synthèse, quand l'organisation développe une politique de fidélisation, elle cherche à promouvoir un acteur fidèle, qui ne recherche pas de travail en dehors de l'entreprise, est attaché affectivement à l'organisation, et développe une performance dans la tâche et contingente. (Peretti et Swalhi, 2007). L'entreprise vise donc le développement de la fidélité organisationnelle – absence de recherche de travail – de l'implication organisationnelle – attitude de travail favorable à l'organisation – et de la performance – individuelle et collective.

4. Les limites des travaux sur la fidélisation : rareté des études et tentation de rétention

Le développement de politique de fidélisation, de l'acteur fidèle, pour définir ou promouvoir le nouvel individu, non volatile, doit être nuancé. Tout d'abord, les études sur la fidélisation et les comportements associés sont peu nombreuses, et cherchent avant tout à conceptualiser le terme (Peretti, Swalhi, 2007 ; Dutot, 2004 ; Hadjin, 2005) ou à l'associer à d'autres concepts. (Henda, 2006 ; Murray, Barrick, Zimmerman, 2009). Aussi les travaux empiriques existent-ils en nombre infime, trois thèses ayant été soutenues sur cette thématique depuis 2004 (Galois, 2006 ; Colle, 2006 ; Petit, 2008) quand les travaux sur l'intention de quitter ou l'intention de départ continuent de croître (Peretti et Swalhi, 2007).

Générique, englobant les recherches sur l'intention de départ, l'implication organisationnelle (Peretti, 1999 ; Guerrero, Herrbach, Mignonac, 2005), l'intention d'absentéisme (Peretti, 1999), la motivation et la satisfaction (Paillé, 2005), les travaux sur la fidélisation ne sont pas suffisamment nombreux pour solidement s'y appuyer. En effet, les définitions de la fidélité ou de l'attachement, leurs dimensions, ne font pas l'unanimité. D'un côté, Valla (1995) relativise le rôle de la stabilité du salarié dans l'entreprise, exprimant que celle-ci n'est pas nécessairement représentative d'un état de fidélité dans la mesure où la durée des relations ne peut être considérée comme un bon indicateur de la nature des relations entre les acteurs. La stabilité pourrait être une condition nécessaire à la fidélité, mais non suffisante. De l'autre, Paillé (2004) reste mesuré quant au poids de la confiance dans la fidélité, exprimant que le concept de confiance réfère davantage à une relation entre deux personnes physiques. Un salarié pourrait ressentir une relation de confiance avec son supérieur hiérarchique, voire son employeur, mais ne pas être fidèle à l'égard de son entreprise pour d'autres raisons. Inversement, il pourrait être fidèle et se sentir attaché à son entreprise en l'absence de confiance vis à vis de son supérieur.

Par suite, l'étude de la fidélisation et de la fidélité doit s'effectuer avec un certain recul par rapport à la question de l'instrumentation de la fidélisation qui sollicite de nouveaux regards sur la fidélité (Cadin, Guérin, Pigeyre, 2002). Thévenet (2000), nuance l'apport des outils se rapportant à la fidélité, en précisant que toutes les actions ayant pour vocation de rendre l'individu captif pourraient être qualifiées de pratique de rétention, et non de fidélité car en matière humaine, « on ne peut jamais agir sur un stimulus en étant sûr de la réponse. »

Meyssonnier (2003) poursuit cette idée en affirmant que les salariés sensibles à la fidélisation sont ceux en rétention et que les politiques de fidélisation ne développent ainsi pas la fidélité mais la rétention. Pour l'auteur, la fidélisation appartiendrait au champ mythologique quand Vandenberghe (2004), exprime qu'il demeure possible de maîtriser au moins partiellement un processus de fidélisation et de mettre en place des actions qui l'encouragent

Devant les limites des notions de fidélisation et de fidélité, prudence et circonvolution littéraire nous guident vers un concept fortement travaillé et dont les liens avec notre objet de recherche sont les plus proches, le besoin de garder des personnes passant par une compréhension de la relation d'implication organisationnelle (Thévenet, 1992).

II – L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE : VERS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE FAVORABLE À L'ORGANISATION

1. L'implication organisationnelle, un concept multidimensionnel

1.1. Origine

Traduction française du terme « *commitment* », l'implication semble avoir été introduite dans les recherches scientifiques par Foote (1951), qui l'utilisa pour examiner la manière dont les actifs initient et maintiennent les lignes d'activités (Hennequin, 2006). Il s'agit d'un concept fortement mobilisé par les chercheurs étrangers depuis les années 1970, et par les chercheurs français depuis le début des années 1980 (Boshoff et Mels, 2000 ; Grima, 2007 ; Meyer et Allen, 1991 ; Meyer et Herscovitch, 2001 ; Mowday et al, 1979 ; Neveu, 1996 ; Paillé, 2006 ; Paré et Tremblay, 2007 ; Vandenberghe et al, 2004). Les conceptualisations et opérationnalisations sont nombreuses (Meyer et Herscovitch, 2001) mais l'essence du concept fait référence à un état psychologique par lequel le salarié reconnaît, accepte et partage les valeurs et les objectifs de son organisation. Plus les valeurs et les objectifs entre le salarié et l'organisation sont convergents, plus l'implication est élevée et inversement (Beinten, Dulac, Vandenberghe, 2004).

1.2. Proximité avec d'autres construits

La notion d'implication permet d'appréhender l'attitude d'une personne vis-à-vis de son travail et de son environnement. Elle se positionne dans la veine des recherches sur la performance et poursuit, voire englobe, les travaux sur la motivation et la satisfaction (Thévenet, 2004).

L'implication des acteurs relève à la fois de la motivation et de la satisfaction, tout en s'en distinguant partiellement. D'une part, la motivation, notion non observable, définie par Levy-Leboyer en 2000, résulte d'un ensemble de processus complexes mettant en œuvre des caractéristiques individuelles, des conditions de l'environnement de travail, des interactions individu-environnement. Pour Thévenet (2004), la motivation est la force, le moteur qui pousse l'individu à faire. C'est une dimension ou une caractéristique individuelle. D'autre part, la satisfaction est définie comme un état émotionnel reflétant une réponse d'ordre affectif envers une situation de travail (Locke, 1976). Pour Francès (1981), c'est la perception pour un sujet du rapport entre ce qu'on lui donne et ce qu'il estime en droit de recevoir. Enfin, Neveu (1994) explique que la satisfaction est centrée sur une tâche spécifique, gravite autour de l'emploi et représente une réponse d'ordre affectif et émotionnel. Ainsi, l'implication n'exclut pas la motivation (force qui pousse l'individu à faire) et la satisfaction (état psychique) mais elle révèle des aspects différents, en mettant l'accent sur la relation entre la personne et le travail.

La définition de l'implication demeure complexe tant les travaux de recherches sont nombreux à son sujet. Morrow (1993) dénombre une trentaine de définitions de l'implication parmi lesquelles les concepts d'intérêt central pour le travail de Dubin (1956) et d'implication dans le poste de travail (job involvement) semblent être les plus anciens. Toutes ces définitions cherchent à caractériser les liens entre un individu et l'organisation dans laquelle il travaille. Ce lien fait référence soit au statut de membre qui inclut des actes tels qu'être membre de l'organisation, soit à la qualité de membre qui inclut les termes de loyauté, attachement, engagement, implication (Mowday, 1982). Cet attachement, état de la relation entre l'individu et l'organisation (Redding, 1994) renvoie à l'identification des salariés dans l'organisation qui fait référence à leur perception de faire partie de cette organisation (Rousseau, 1998).

L'implication relève également de l'engagement (involvement), lien qui existe entre l'individu et ses actes (Kiesler, 1971), tout en s'en distinguant selon Neveu (1994) : « l'implication se réfère à des attitudes dans leurs composantes affectives et cognitives tandis que l'engagement se réfère à des actes ». L'engagement envers une organisation évoque au sens strict un contrat tacite, ou non, qui lie deux parties. Celui qui est engagé ne peut plus se dédire ou reculer. L'engagement consiste à se sentir lié à l'organisation et donc à ne pas en partir (Lemoine, 2004).

1.3.Définitions générales

L'implication est définie à l'origine comme un attachement psychologique et une identification du salarié à son entreprise (Porter, Steers, Mowday, 1979). Elle comporte deux approches, attitudinale, c'est-à-dire le sentiment d'appartenance de l'individu à son organisation, et comportementale, c'est-à-dire les actions passées qui lient l'individu à l'organisation. Mowday et al (1982) définissent l'implication comme un comportement et une attitude caractérisée par une forte croyance dans les buts et les valeurs de l'organisation, par une volonté d'exercer des efforts significatifs au profit de celle-ci et par un fort désir d'en rester membre.

La définition la plus aboutie de l'implication est celle de Thévenet (1992, 2004), qui définit l'implication comme une notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et l'entreprise. Elle s'exprime dans une activité professionnelle, par un engagement spécifique et par une identification aux valeurs de l'entreprise.

L'implication procède de la démarche cognitive qui consiste à recréer de la consistance et de l'ordre dans l'ensemble des comportements de la personne (Allen et Meyer, 1990). Forte de ses investissements, la personne s'implique de façon à rendre sa situation consistante. L'implication procède également d'un mécanisme de psychologie de constitution d'une identité personnelle. L'individu se construit cette identité dans la confrontation au monde et le travail fait partie de cette expérience. L'identification est aussi liée à la socialisation puisque l'environnement et le monde sont sociaux. Elle se produit par ce contact au monde qui est intellectuel, affectif et émotionnel (Thévenet, 2004).

1.4. Typologies

La notion d'implication est donc complexe et comporte de multiples facettes regroupées dans le terme générique d'attachement professionnel (work commitment) (Morrow, 1993) qui englobe l'implication dans l'organisation, dans le travail, dans la carrière ainsi que dans la valeur du travail. Les tentatives de typologie de l'implication sont nombreuses. Un premier regroupement focalise l'implication sur les valeurs au travail, la carrière, le travail (poste occupé), l'organisation et le syndicat (Morrow, 1983). Un second focalise sur l'organisation, la carrière, l'engagement dans le travail, la valeur travail et le groupe de travail (Randall et Cote, 1991). Un troisième regroupe l'organisation, l'engagement dans le travail, la carrière et la valeur travail (Morrow, 1993). Un quatrième focalise sur l'organisation, la profession, le travail, le syndicat (Cohen, 1993). Un cinquième regroupe la profession, le travail, l'organisation et la valeur travail (Blau, 1993). Enfin, un sixième focalise sur l'organisation, la profession, le travail, la valeur travail et le groupe (Cohen, 1999). Locke en 1988 élabore la notion d'implication par rapport à un but précis (goal commitment).

L'implication dans la valeur travail représente soit les préférences des individus en termes de travail et/ou d'environnement de travail (Pryor, 1979), soit la satisfaction au travail (Buttler, 1983), soit le choix de carrière (Ben-Shem et Avi-Itzhak, 1991) ou encore les buts permettant de satisfaire les besoins des individus (Super, 1970, 1973) Mais la plupart des recherches focalisent sur l'éthique protestante du travail (Weber, 1958) qui met en relation le succès des affaires et les croyances religieuses et constitue une prédisposition personnelle envers le travail. L'éthique protestante relève de la personnalité et possède quatre dimensions, la difficulté du travail, l'anti-loisir, l'ascétisme (Furnham, 1990) et le succès (McHoskey, 1994).

L'implication dans la profession (professionnal commitment) ou dans la carrière (occupational commitment) a été définie par Greenhaus (1971) comme l'importance du travail et de la carrière dans la vie de l'individu. En 1981, Greenhaus et Sklarew optent pour une perspective multidimensionnelle avec trois composantes : une priorité relative du travail et de la carrière, une attitude générale envers le travail, des perspectives de carrière planifiées. Généralement, les chercheurs déterminent l'implication dans la profession selon une vision

unidimensionnelle et plus précisément affective (Aranya et al, 1981 ; Blau, 1989 ; Morrow et Wirth, 1989) mais ce concept est encore en construction (Blau, 2001).

L'implication (ou engagement) dans le travail (ou le poste occupé) exprime la relation entre l'individu et son travail. Morrow (1983) définit l'engagement au travail comme le degré par lequel une personne s'identifie psychologiquement à son travail. Pour Saleh et Hosek (1976), il représente la mesure dans laquelle le moi, avec ses composantes d'identité, de conation et d'évaluation, se reflète dans le travail de l'individu. D'autres définissent l'engagement affectivement (Dubin, 1956 ; Lawler et Hall, 1970 ; Ingram et al, 1991 ; Igbaria et Siegel, 1992), cognitivement (French et Kahn, 1962 ; Kanungo, 1982) ou encore conativement (Allport, 1943).

L'approche affective se base sur les travaux de Dubin (1956) qui expriment que l'importance attachée au travail dépend de la capacité de ce travail à satisfaire les besoins de l'individu. Cette définition est reprise par Lawler et Hall (1970) qui considèrent l'engagement au travail comme étant la mesure dans laquelle la situation au travail est centrale pour la personne et son identité. Lodahl et Kejner (1965) définissent l'engagement au travail comme le degré d'importance attaché au travail par rapport à l'image de soi en général et à l'estime de soi en particulier.

L'approche cognitive exprime que l'engagement serait fonction d'une part, du niveau de performance atteint dans le travail et d'autre part, de l'importance que l'individu attache à cette performance par rapport à l'image qu'il a de lui-même. Ici, l'engagement est appréhendé comme le résultat d'une évaluation personnelle.

Enfin, l'approche conative définit l'engagement comme la participation active de l'individu dans son travail. Allport (1943) précise que l'engagement au travail ne se réduit pas à des actes ou à des comportements visibles tels que le temps passé sur le lieu de travail ou la quantité de travail fournie mais traduit une participation psychologique, permettant à la personne de satisfaire ses besoins. Kanungo (1982) relève des réserves face à ce concept qui serait pollué par une confusion entre engagement et motivation intrinsèque dans le travail.

1.5.L'implication dans l'organisation – implication organisationnelle

L'implication dans l'organisation relève de plusieurs facettes d'après la typologie de Morrow (1993) qui distingue l'implication calculée (Hrebiniack et Alutto, 1972), attitudinale (Porter et al, 1974), à continuer (Allen et Meyer, 1984), affective (Meyer et Allen, 1984) et normative (Meyer et Allen, 1990). Il est possible de rapprocher les implications affectives et attitudinales ainsi que les implications calculées et à continuer. Dans la littérature américaine, l'implication organisationnelle se divise en organizational involvement et organizational commitment, deux notions qui traduisent un attachement de la personne à l'organisation. Thévenet (1992) et Etzioni (1961) définissent l'organizational involvement comme une attitude en général (être concerné par l'organisation) et l'organizational commitment comme un engagement, une attitude positive du salarié dans l'organisation.

Meyer et Herscovitch (2001) définissent l'implication comme une force qui lie l'individu à une ligne de conduite appropriée à une cible et peut être accompagnée par différentes mentalités qui jouent un rôle dans le fonctionnement du comportement. Ils modélisent l'implication organisationnelle suivant un axe principe de base de l'implication – états d'esprit déterminant l'implication (affective, normative ou calculée) – conséquences comportementales. Cette interprétation de l'implication comme une force qui lie l'individu à une ligne de conduite appropriée pour une ou plusieurs cibles, pose la question de la nature des cibles dans lesquelles la personne s'implique. En référence au modèle de l'attachement professionnel de Wiener (1982), il existe plusieurs cibles ou entités dans lesquelles l'individu peut s'impliquer : le travail, le syndicat, les valeurs du travail, la carrière, la profession, l'organisation. Ensuite, l'individu adopte une ligne de conduite accompagnée par différentes mentalités, état d'esprit ou état psychologique qui contraignent l'individu à suivre une ligne de conduite, qui déterminent la direction de son comportement (Meyer et Herscovitch, 2001). Trois formes de mentalité accompagnent alors l'implication : le désir, le coût perçu et l'obligation de suivre une ligne de conduite (Meyer et Herscovitch, 2001).

	Mentalité ou état d'esprit	Engagement comportemental
Implication affective	Un désir de suivre une ligne de conduite : une volonté de rester membre de l'organisation	L'engagement de l'individu dans un comportement (principal ou discrétionnaire) est inconditionnel
Implication normative	Une obligation perçue de suivre une ligne de conduite : un devoir de rester membre de l'organisation	L'engagement de la personne dans un comportement est conditionné par congruence de ses objectifs à ceux de l'organisation
Implication calculée	Un coût perçu contraint l'individu à suivre une ligne de conduite : un besoin de rester membre de l'organisation	L'engagement de la personne dans un comportement est conditionné par le besoin de réciprocité

Tableau 13 : Modèle de Meyer et Herscovitch, 2001

1.6.L'implication organisationnelle : un concept multidimensionnel

Ce lien salarié-entreprise, après avoir été perçu comme unidimensionnel (Bentein, Dulac, Vandenberghe, 2004) peut revêtir différentes natures (Angle et Perry, 1981 ; Mayer et Schoorman, 1992, 1998 ; Meyer et Allen, 1991, 1997 ; O'Reilly et Chatman, 1986), en distinguant les dimensions affective, instrumentale et normative (Allen et Meyer, 1990 ; 1991 ; 1996 ; 1997).

- L'approche affective, la plus répandue, porte l'idée d'un lien affectif ou émotionnel d'un salarié envers son organisation (Allen et Meyer, 1990). L'implication affective est la facette du concept la plus stable et la mieux reliée à d'autres variables de comportements telles que la performance, l'absentéisme ou la fidélité (Meyer et Allen, 1997). L'attachement à l'organisation est profondément ancré dans la sphère des émotions, tel un lien viscéral (Paillé et Yanat, 1999). Cette définition est largement admise : l'implication organisationnelle affective reflète la force de l'identification du salarié à son entreprise. Cet attachement psychologique est caractérisé par une forte adhésion du salarié dans les buts et les valeurs de l'organisation, une disposition de la personne à agir, à faire des efforts pour l'organisation et un fort désir d'en rester membre (Porter et al, 1974, 1979, 1982). Elle concerne l'orientation positive envers l'organisation (Stevens et al, 1978 ; Matthieu et Zajac, 1990 ; Meyer et Allen, 1990).

- L'approche normative correspond au respect des conventions sociales que nourrit une personne à l'égard de son entreprise (Paillé et Yanat, 1999). Il s'agit de l'ensemble des pressions normatives internalisées qui poussent un individu à agir dans le sens des objectifs et

des intérêts de l'organisation et à le réaliser, non pas pour en retirer un bénéfice, mais parce qu'il est bon et moral d'agir ainsi (Vardi et Wiener, 1980 ; Wiener, 1982 ; Ajzen, 1988). Le concept de valeur est le fondement des lignes de conduites adoptées par les individus dans leurs relations à l'égard des organisations (Etzioni, 1961). Les entreprises, par leurs structures, définissent des normes de comportement et imposent aux individus le contenu de la relation et donc de l'implication. L'intériorisation de ces normes et valeurs de l'entreprise par les individus contribue à maintenir un haut degré d'attachement à l'entreprise (Bernard, 1991).

• L'approche comportementale, ou calculée, ou à continuer, est relative aux coûts associés au départ de l'organisation (Commeiras, 1994). L'approche est inspirée de la théorie de l'échange réciproque (March et Simon, 1958 ; Homans, 1958) et de la théorie des avantages comparatifs (Becker, 1960) : les acquis ou les investissements d'une personne seraient perdus si elle décidait de rompre la relation avec l'entreprise. L'implication représente pour le salarié une sorte d'investissement dans l'organisation, auquel il attribue une valeur et qui serait perdue pour lui, s'il quittait l'organisation. Ce coût perçu de départ est d'autant plus élevé si le salarié ne perçoit pas de travail pour remplacer ou compenser ses investissements passés (Charles-Pauvers, 1998). L'implication calculée comporte deux types de facteurs explicatifs, les facteurs extrinsèques (salaire, position hiérarchique...) et les facteurs intrinsèques (relations interpersonnelles). De manière synthétique, l'implication organisationnelle multidimensionnelle est constituée ainsi :

Notion	Dimensions	Idées principales
Implication organisationnelle	Générale	<ul style="list-style-type: none"> •Multidimensionnelle (Allen et Meyer, 1990) •Attitude positive du salarié envers l'organisation (Thévenet, 1992)
	Affective	<ul style="list-style-type: none"> •Lien affectif envers l'organisation (Allen et Meyer, 1990)
	Normative	<ul style="list-style-type: none"> •Respect des conventions morales (Wiener, 1982)
	Comportementale	<ul style="list-style-type: none"> •Calcul du coût associé au départ ; avantages comparatifs (Commeiras, 1994)

Tableau 14 : Différences définitionnelles de l'implication organisationnelle multidimensionnelle

Cette définition de l'implication organisationnelle, tridimensionnelle (Allen et Meyer, 1991, 1997) est peu contestée (Bentein, Dulac, Vandenberghe, 2004) mais il est nécessaire, en suivant McGee et Ford (1987), de considérer la dimension calculée en deux sous facettes :

- L'implication liée la prise de conscience qu'un ensemble d'investissements personnels serait perdu en cas de départ de l'organisation : sacrifices perçus « **SAC** » ;

- L'implication liée à l'absence perçue d'alternatives d'emploi à l'extérieur de l'organisation : absence d'alternative perçue « **ALT** ».

Les études avec analyse factorielle confirmatoire montrent que ces deux sous dimensions sont corrélées mais distinctes (Hackett et al, 1994 ; Meyer et al, 1990 ; Somers, 1995 ; Stinglhamber et al, 2002). Bien que liées, ces deux sous-dimensions sont associées de façon différente à d'autres construits comme les dimensions affective et normative de l'implication ou le turnover (Dunham et al, 1994 ; Hackett et al, 1994 ; Meyer et al, 1990 ; Meyer et al, 2002 ; Somers, 1995 ; Stinglhamber et al., 2002).

Dimension	Sous dimensions	Idées principales
Implication organisationnelle comportementale (calculée)	Sacrifice perçu (SAC)	•Perte d'un ensemble d'investissements personnels
	Absence d'alternative perçue (ALT)	•Absence d'emploi autre à l'extérieur de l'organisation

Tableau 15 : Les deux sous-dimensions de l'implication calculée, d'après McGee et Ford (1987) et Stinglhamber et al (2002)

Ainsi, le concept d'implication est multidimensionnel. Afin de clarifier les différentes implications qui existent, nous pouvons nous référer au test effectué par Cohen (1999) sur le modèle de Morrow (1993) constitué de cinq formes universelles d'implication et sur le modèle de Randall et Cote (1991). Ce test prouve la supériorité du modèle de Morrow (1993) qui, révisé par Cohen en 1999, propose un schéma d'interrelation des cinq facettes de l'implication.

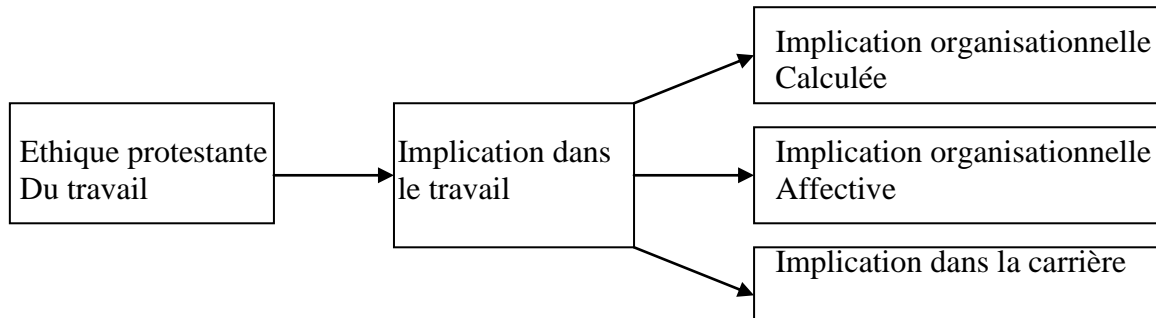


Figure 10 : Modèle de Morrow (1993) révisé par Cohen (1999)

Le modèle de Randall et Cote (1991) ne répond pas positivement au test de Cohen (1999).

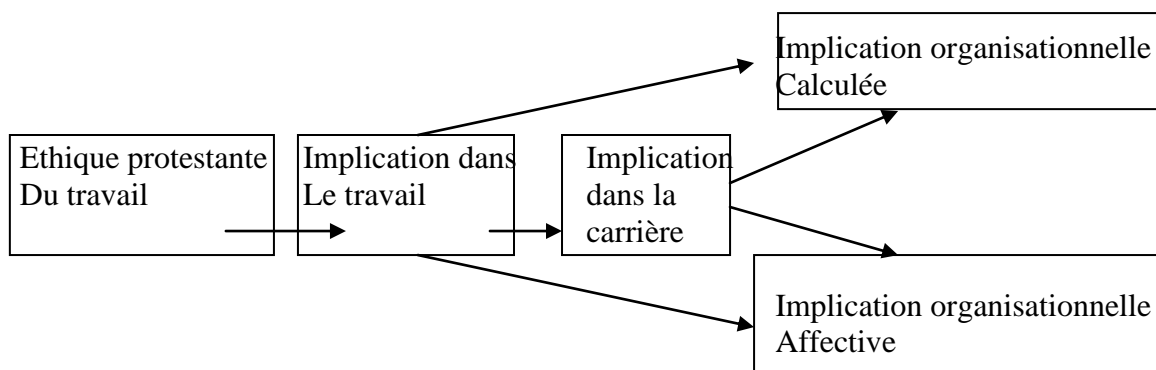


Figure 11 : Modèle de Randall et Cote (1991)

1.7. Le modèle retenu

Devant les différents modèles d'implication organisationnelle proposés (O'Reilly et Chatman, 1986 ; Mayer et Schoorman, 1992, 1998 ; Allen et Meyer, 1990 ; Meyer et Allen, 1991, 1997), nous retenons le modèle tridimensionnel d'Allen et Meyer (Allen et Meyer, 1990) validé par la littérature (Dunham et al, 1994 ; Hackett et al, 1994 ; Ko et al, 1997 ; Meyer, Allen, Smith, 1993 ; Stanley et al, 1999), et incluant les deux sous dimensions calculées. Meyer et Allen (1991) définissent l'implication organisationnelle comme un état psychologique qui caractérise la relation de l'employé à son organisation et qui a des effets sur la décision de rester ou de ne plus rester membre de l'entreprise (Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000). Cette définition insiste sur le lien perçu entre le salarié et son organisation (O'Reilly et Chatman, 1986 ; Mathieu et Zajac, 1990) et demeure la plus établie (Vandenberghe, Landry, Panaccio, 2009).

En effet, ce modèle peut être appliqué à d'autres cibles que l'organisation, comme la profession, le supérieur hiérarchique, le groupe de travail et les clients de l'entreprise (Irving, Coleman et Cooper, 1997 ; Meyer et al, 1993 ; Vandenberghe et al, 1999 ; Vandenberghe et al, 2000 ; Bentein et al, 2000). Multidimensionnelle dans sa forme et dans sa cible, l'implication organisationnelle permet de mieux prédire les attitudes et comportement des salariés, comme l'intention de quitter l'entreprise (Meyer et al, 1993; Vandenberghe et al, 1999 ; Bentein et al, 2000)

En résumé, nous retenons les définitions suivantes :

•L'implication est une notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et l'entreprise. Elle s'exprime dans une activité professionnelle, par un engagement spécifique et par une identification aux valeurs de l'entreprise (Thévenet, 1992 ; 2004 ; O'Reilly et Chatman, 1986 ; Mathieu et Zajac, 1990 ; Meyer et Allen, 1991 ; Bentein et al, 2000 ; Vandenberghe et al, 2009).

•L'implication organisationnelle est un état psychologique qui caractérise la relation de l'employé à son organisation et qui a des effets sur la décision de rester ou de ne plus rester membre de l'entreprise (Meyer et Allen, 1991 ; Bentein et al, 2000).

La dimension affective reflète la force de l'identification du salarié à son entreprise. Cet attachement psychologique est caractérisé par une forte adhésion du salarié dans les buts et les valeurs de l'organisation, une disposition de la personne à agir, à faire des efforts pour l'organisation et un fort désir d'en rester membre. Elle concerne l'orientation positive envers l'organisation (Porter et al, 1974, 1979, 1982 ; Stevens et al, 1978 ; Matthieu et Zajac, 1990 ; Meyer et Allen, 1990).

La dimension normative correspond au respect des conventions sociales que nourrit une personne à l'égard de son entreprise (Paillée et Yanat, 1999).

Enfin, la dimension calculée représente pour le salarié une sorte d'investissement dans l'organisation, auquel il attribue une valeur et qui serait perdu pour lui, s'il quittait l'organisation. Ce coût perçu de départ est d'autant plus élevé si le salarié ne perçoit pas de travail pour remplacer ou compenser ses investissements passés (Charles-Pauvers, 1998 ; Stinglhamber et al, 2002).

Ainsi définie, l'implication organisationnelle ne se crée pas d'elle-même. De nombreux antécédents sont susceptibles de favoriser son développement.

2. Les multiples antécédents de l'implication organisationnelle

2.1. Concernant les trois dimensions

Porter et al (1974) estiment que le développement de l'implication organisationnelle apparaît quand le salarié considère que ses relations avec son organisation sont basées sur l'équité, la justice et la loyauté. Selon la théorie de la congruence, les individus sont attirés ou recherchent des organisations dont la culture est compatible avec leurs valeurs et intérêts (Arthur et al, 2005 ; Greguras et Diedendorff, 2009). L'organisation cherche également à sélectionner les individus qui possèdent les caractéristiques compatibles avec sa culture (Chatman, 1991 ; Segalla, Rouzies, Flory, 2001 ; Tremblay et al, 2009).

L'implication organisationnelle est favorisée par les procédures de **socialisation organisationnelle** institutionnalisée (Saks et Ashforth, 1997 ; Ashforth et Saks, 1996 ; Vandenberg et Self, 1994; Allen et Meyer, 1990; Jones, 1986 ; Van Maanen, 1975 ; Lacaze, 2001) et les expériences perçues de socialisation (Allen et Meyer, 1990 ; Ashforth et Saks, 1996 ; Baker et Feldman, 1990 ; Jones, 1986; Mignerey, Rubin et Gorden, 1995 ; Bentein et al, 2000). La justice perçue en matière de rémunération est une condition importante de l'implication organisationnelle (Sire et Tremblay, 2000).

Les pratiques de recrutement et de sélection sont liées à l'implication (Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000) tout comme les promotions. Robertson, Iles, Gratton et Sharpley (1991) montrent que l'engagement à l'égard de l'entreprise est fortement influencé par les résultats des évaluations en tout début de **carrière**. Les salariés qui reçoivent un feedback négatif s'engagent moins envers l'entreprise et ont plus tendance à la quitter volontairement (Bentein et al, 2000). Cependant, le lien entre les pratiques de GRH et l'implication serait médiatisé par le **soutien organisationnel perçu** et les perceptions de justice (Meyer et Smith, 2000 ; Simard, Doucet, Bernard, 2005).

Les caractéristiques personnelles, les caractéristiques du travail, **les relations avec le groupe** et le **supérieur hiérarchique** ainsi que les caractéristiques de l'organisation sont généralement considérées comme des antécédents de l'implication. L'âge est corrélé positivement (Meyer et Allen, 1984; Mathieu et Zajac, 1990), les salariés les plus âgés étant

davantage impliqués, pour diverses raisons comme une meilleure satisfaction au travail, de meilleures positions hiérarchiques. Le sexe, le statut marital et l'aptitude montrent des corrélations avec l'implication très faibles. L'ancienneté dans le poste et dans l'organisation sont également corrélées positivement à l'implication, avec une corrélation plus forte pour l'ancienneté dans l'organisation (Mathieu et Zajac, 1990) tout comme la confiance (Amara et Bietry, 2008).

Les caractéristiques de l'organisation favoriseraient l'implication : la taille (selon Stevens et al (1978), les organisations les plus grandes offriraient davantage de chances de promotion et d'autres formes d'avantages, accentueraient les opportunités d'interactions personnelles, et donc influenceraient positivement l'implication) (Hennequin, 2006). La décentralisation, qui, souvent liée à une participation à la prise de décisions serait corrélée positivement à l'implication (Morris et Steers, 1980). **L'étendue du poste** (Steers, 1977 ; Spector, 1982) serait corrélée très positivement à l'implication, les emplois les plus complexes engendrant de plus forts taux d'implication, de même que les emplois favorisant le **challenge** (Mathieu et Zajac, 1990 ; Hennequin, 2006).

La **compétence perçue** présenterait également une forte corrélation avec l'implication (Mathieu et Zajac, 1990), un individu devenant impliqué envers une organisation dans la mesure où cette dernière subvient à ses besoins d'accomplissement et de développement (Morris et Sherman, 1981 ; Hennequin, 2006). Enfin, les études menées sur les relations avec le groupe et le **leader** montrent une corrélation entre le management participatif et l'implication, tantôt positive (Morris et Sherman, 1981), tantôt négative (Salancik, 1977).

2.2. Concernant l'implication organisationnelle affective

L'ancienneté dans le poste est davantage corrélée à l'implication attitudinale - le fait de passer plusieurs années dans un poste pouvant engendrer un attachement psychologique envers une organisation - (Mathieu et Zajac, 1990, Mowday et al, 1982 ; Meyer et Allen, 1984 ; Morrow, 1993, Cohen, 1993 ; Hennequin, 2006). Le salaire serait également corrélé avec la dimension attitudinale, liée à l'estime de soi, accrue par le niveau de salaire (Mathieu et Zajac, 1990 ; Hennequin, 2006).

Les expériences de travail positives - l'évaluation de l'intérêt de l'organisation pour les salariés, les styles du leadership, la structure d'initiative du leader - (Allen et al, 1993 ; Mathieu et Zajac, 1990 ; Meyer, Irving et Allen, 1998 ; Allen et Meyer, 1990, 1993 ; Meyer et Allen, 1987, 1988; Meyer, Bobocel et Allen, 1991 ; Mowday et al, 1982) favorisaient le développement de l'implication affective. Cette relation dépend de facteurs d'environnement du travail - perception des pratiques de l'entreprise, l'équité perçue et le **soutien perçu** - (Eisenberger et al, 1986 ; Eisenberger et al, 1990 ; Eisenberger et al, 1999). Le sentiment d'être soutenu, la justice (Folger et Konovsky, 1989 ; Sweeny et McFarlin, 1993), le sentiment d'importance personnelle, le sentiment de réalisation personnelle (Wanous, 1992 ; Wanous et al, 1992 ; Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000), les **compétences perçues** (Mathieu et Zajac, 1990) et **l'étendue du poste** (Meyer, Bobocel et Allen, 1991 ; Hackett et al, 1994) influencent l'implication affective.

Le **soutien organisationnel perçu** influence, pour Galois (2007) et Allen et al (2003), de manière indirecte l'implication affective en raison de sa médiatisation totale par la confiance et la satisfaction dans l'organisation. Pour Meyer et al (2002), Rhoades et Eisenberger (2002), le lien est direct, la corrélation entre l'implication et le SOP s'expliquant par la norme de réciprocité, la ressource offerte étant le SOP.

La perception du **soutien du supérieur** est un mécanisme sous-jacent de l'implication envers l'organisation et une composante importante, voire la plus importante du soutien envers l'organisation (Kottke et Sharafinski, 1988 ; Stinglhamber et Vandenberghe, 2003). Les subordonnés manifestent plus d'implication affective envers leur organisation quand ils reçoivent du soutien de leur supérieur (Stinglhamber et Vandenberghe, 2003 ; Barette et al, 2006). Il existe une corrélation positive entre l'implication affective et la qualité de la communication avec le supérieur (.45) et avec le leadership participatif (.39) (Mathieu et Zajac, 1990 ; Meyer et al, 2002). Ce lien s'explique car le supérieur est perçu comme agissant au nom de l'organisation. Le **soutien du groupe** (Ko et al, 1997), la confiance (Amara, Bietry, 2008 ; Galois ; 2003), l'importance accordée à l'emploi (Simard, 2007) et une forte éthique de travail (Meyer et Allen, 1997) sont des antécédents de l'implication affective.

Les pratiques de GRH, comme les **tactiques de socialisation organisationnelles** (Bauer et al, 2007, (.15) ; Saks, Uggerslev, Fassina, 2007, (.14 à .32)) ou les **activités de**

formation (Meyer et Smith, 2000) sont corrélées faiblement à l'implication affective, généralement en raison de la présence de médiateurs / modérateurs.

2.3. Concernant l'implication organisationnelle normative

L'implication organisationnelle normative peut se développer sur la base d'un processus de **socialisation** (Wiener, 1982) et particulièrement en fonction des investissements que l'entreprise a effectué pour l'individu (Meyer et Allen, 1991, 1997 ; Scholl, 1981 ; Bentein et al, 2000). L'acteur, se sentant redevable en raison de la norme de réciprocité (Gouldner, 1960), s'inscrit dans un contrat psychologique où son action relève de l'implication (Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000), la ressource offerte étant le soutien organisationnel (corrélation SOP-ION : .47 (Meyer et al, 2002)).

2.4. Concernant l'implication organisationnelle calculée

Les antécédents de l'implication organisationnelle calculée sont difficiles à percevoir en raison des doubles facettes investissement / alternative (Mathieu et Zajac, 1990). L'ancienneté dans l'organisation serait corrélée à l'implication calculée, les nombreuses années passées au sein d'une organisation apportant de nombreux avantages (Mathieu et Zajac, 1990, repris par Hennequin, 2006). Le salaire (Mathieu et Zajac, 1990 ; Hennequin, 2006), la reconnaissance (Allen et Meyer, 1997) ou encore la confiance (Amara, Bietry, 2008) favoriseraient l'implication organisationnelle calculée.

L'investissement du salarié pour s'adapter à son entreprise (Allen et Meyer, 1990 ; Whitener et Walz, 1993; Withey, 1988 ; Bentein et al, 2000), la non transférabilité des compétences et de l'éducation à d'autres organisations et la perception d'une absence d'alternative d'emploi (Allen et Meyer, 1990 ; Whitener et Walz, 1993 ; Lee, 1992; Meyer et al, 1991 ; Bentein et al, 2000) favorisent le développement de l'implication calculée.

De manière synthétique et générale, l'implication organisationnelle est influencée par les antécédents suivants :

Caractéristiques de l'organisation	Caractéristiques individuelles	Relations à l'organisation	Relations avec les membres de l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> •Taille •Décentralisation •Procédures de socialisation organisationnelle •Pratiques de recrutement 	<ul style="list-style-type: none"> •Age •Sexe •Aptitudes 	<ul style="list-style-type: none"> •Ancienneté dans le poste •Ancienneté dans l'organisation •Etendue du poste •Complexité – challenge •Compétences perçues •Expériences perçues de socialisation •Justice perçue de rémunération •Promotions 	<ul style="list-style-type: none"> •Confiance •Relations avec le groupe •Relations avec le supérieur hiérarchique - leader

Tableau 16 : Antécédents de l'implication organisationnelle multidimensionnelle

III – L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE ET LA RELATION NÉGATIVE AVEC L'INTENTION DE QUITTER

1. La relation négative implication organisationnelle multidimensionnelle-intention de quitter

1.1.L'implication dans l'organisation multidimensionnelle

Le lien entre l'implication et l'intention de quitter (turnover) trouve également son origine dans la théorie de l'échange social (Homans, 1958 ; Gouldner, 1960). Cette relation demeure très forte et à l'origine de nombreux travaux sur l'intention de quitter et le départ volontaire (Meyer et Allen, 1991 ; Meyer et Herscovitch, 2001 ; Mowday et al, 1982 ; Vandenberghe et al, 2009).

De manière générale, l'implication organisationnelle - qu'elle que soit sa nature (Bentein et al, 2000) - ressort une corrélation moyenne de -.26 avec le turnover, de -.46 avec l'intention de quitter et de -.59 avec l'intention de chercher un autre emploi (Mathieu et

Zajac, 1990 ; Amara et Bietry, 2008). Par le recours aux équations structurelles, Jaros et al. (1993) ainsi que Clugston (2000) appuient l'existence de cette relation. Bentein, Vandenberghe, Dulac (2004), reprenant Cotton et Tuttle (1986), Allen et Meyer (1996) ainsi que Tett et Meyer (1993) confortent la relation qui existe entre l'implication organisationnelle et le départ volontaire, l'implication influençant, dans un processus dynamique, le turnover par le biais de son effet sur les intentions de quitter avec lesquelles il est plus significativement lié (Mowday et al., 1984 ; Cohen, 1993 ; Jaros, 1995 ; Neveu 1996 ; Paillé 2004 ; Cohen et Freund, 2005).

Un rapport inverse existe donc entre l'implication organisationnelle et le turnover (Baroudi, 1985 ; Shore et Martin, 1989 ; Igarria et Greenhaus, 1992 ; Igarria et Wormley, 1992 ; Griffeth et al, 2000 ; Meyer et al, 2002). Enfin, les travaux valident la relation directe entre l'implication organisationnelle et l'intention de quitter, mais peu de recherches s'intéressent au rôle médiateur de l'implication organisationnelle entre pratique de GRH et turnover (Rhoades et al, 2001 ; Allen et al, 2003 ; Luna-Arocas et Camps, 2008).

1.2.L'implication organisationnelle affective

L'implication organisationnelle affective est la notion qui reflète le mieux la fidélité d'un salarié, son attachement émotionnel, son identification à l'organisation, son engagement dans celle-ci (Mobley et al, 1979 ; Cotton et Tuttle, 1986; Mathieu et Zajac, 1990 ; Meyer et al., 1993 ; Somers, 1995 ; Neveu, 1996 ; Perreti et Swalhi, 2007). Ici, l'employé continue à travailler dans l'organisation parce qu'il le souhaite (Allen et Meyer, 1990).

La relation négative avec l'intention de quitter est forte (Baroudi, 1985; Meyer et Allen, 1991; Igarria et Greenhaus, 1992; Igarria et Wormley, 1992; Meyer et al, 1993 ; Griffeth et al, 2000 ; Paré et al, 2001 ; Meyer et al, 2002 ; Peyrat-Guillard, 2002 ; Thatcher et al, 2002 ; Paré et Tremblay, 2007 ; Lacity et al, 2008) comme le démontrent les résultats des méta-analyses : -.46 pour Mathieu et Zajac (1990), -.54 pour Tett et Meyer (1993) ainsi que Cohen (1991), -.56 pour Meyer et al (2002) et -.58 pour Cooper-Hakim et Viswesvaran (2005). Lorsqu'une personne est engagée affectivement, son intention de départ sera faible ; à l'opposé, en l'absence de liens affectifs, son intention de départ sera élevée (Mobley, Griffeth, Hand et Meglino, 1979 ; Guerrero, Herrbach, Mignonac, 2007).

Ce lien direct très fort est à nuancer par les médiations et modérations nombreuses entre l'implication organisationnelle affective et l'intention de quitter, comme par exemple la catégorie professionnelle (Cohen et Hudecek, 1993) ou le stade de carrière (Cohen, 1991). L'implication organisationnelle affective peut également médiatiser l'influence des pratiques de gestion de ressources humaines sur les intentions de quitter (Rhoades et al, 2001 ; Allen et al, 2003 ; Luna-Arocas et Camps, 2008 ; Gutierrez-Martinez, 2009).

1.3.L'implication organisationnelle normative

L'implication organisationnelle normative possède un lien significatif avec l'intention de quitter (Meyer et Allen, 1997 ; Cohen et Freund, 2005) mais cette relation a été peu étudiée. Meyer et al (2002) trouvent un coefficient de corrélation de -.33, quand Cooper-Hakim et Viswesvaran (2005) obtiennent -.37 avec l'intention de quitter. La relation avec l'intention de départ est de -.16 pour Meyer et al (2002) ainsi que Cooper-Hakim et Viswesvaran (2005).

1.4.L'implication organisationnelle calculée

La relation entre l'implication organisationnelle calculée et l'intention de quitter fait débat. Pour Neveu (1996), Commeiras et Fournier (1998), Chang (1999), Mobley et al, (1979) et Paré et Tremblay (2007), le lien n'existe pas quand Meyer et Allen (1997) ou Cohen et Freund (2005) affirment le contraire. Pour Guerrero, Herrbach, Mignonac (2007), quand une personne considère comme coûteux de quitter son entreprise, son intention de départ sera faible. À l'opposé, en l'absence de liens calculés forts, son intention de départ sera élevée.

Les interrogations tournent autour de la double dimension de cette facette, qui expliquent les résultats positifs, négatifs ou non significatifs (Bentein, Vandenberg, Vandenberghe et Stinglhamber, 2005 ; Jaros, 1997 ; Meyer et al, 2002 ; Stinglhamber et al , 2002), mais généralement faibles. Dans leurs méta analyses, Meyer et al (2002) en se basant sur six études qui ne distinguent pas les deux sous-dimensions de la facette, trouvent un coefficient moyen de -.10 quand Cooper-Hakim et Viswesvaran (2005) obtiennent, sur le recueil de quinze travaux, -.25. La différence est notable.

Ainsi, il existe une corrélation plus forte entre l'implication et l'intention de quitter qu'entre l'implication et le départ volontaire. La force de ces corrélations, dans un ordre décroissant, s'observe avec les facettes affectives, puis normatives et enfin calculées (Vandenberghe, Landry, Panaccio, 2009).

2. L'utilisation managériale de l'implication organisationnelle : la plus value de la dimension affective

Les différentes facettes de l'implication agissent différemment sur l'intention de quitter l'organisation, et certaines demeurent plus saines que d'autres, dans la recherche d'une relation équilibrée entre l'individu et l'organisation. En effet, l'implication organisationnelle calculée n'est pas forcément bénéfique pour l'organisation (Suliman et Iles, 2000). Inscrit dans cette attitude, l'individu mesurera sa relation de travail, son don de travail à l'aune de ce qu'il reçoit de l'organisation, selon son propre jugement. En fonction de l'intensité différentielle de ce jugement, la relation de travail sera plus ou moins importante, mais jamais au-delà du calcul. L'implication organisationnelle calculée est un engagement « par défaut » qui n'est pas forcément bénéfique pour l'organisation (Suliman et Iles, 2000).

L'implication organisationnelle normative place les acteurs dans une position endettée, où l'intensité de la relation sera plus propice à l'organisation. Il apparaît ainsi plus intéressant, pour l'organisation, de stimuler l'implication affective, où l'équilibre de la relation individu organisation semble plus sain, plus égal et confiant.

3. Une relation positive implication organisationnelle-fidélisation : vers une signification intellectuelle

L'implication possède un lien avec les notions de fidélisation et de fidélité mais cette relation reste à éclaircir (Cotton et Tuttle, 1986 ; Perreti, Swalhi, 2007 ; Cohen, Freund, 2005). L'implication dans le travail peut en effet être perçue comme une pratique de fidélisation (Mellor et al, 2001 ; Kossek et al, 1999).

Cependant, avec l'implication, la fidélité présente plus une signification intellectuelle : les salariés sont fidèles car ils adhèrent aux objectifs et valeurs de l'entreprise (Poulain-Rehm 2003). Moins tendancieuse que la fidélisation ou l'attachement, l'idée de loyauté pourrait définir une relation équilibrée et saine entre l'individu et l'organisation. L'acteur loyal à son

organisation le démontrerait par son implication organisationnelle, à condition que la noblesse de son caractère reçoive en miroir la même image, une attitude similaire de l'organisation. Cette attitude, au-delà des notions de rétention, pourrait être une relation organisationnelle que l'implication entraînerait. En filigrane, nous conserverons cette idée.

4. Les limites de l'implication : proximité avec l'engagement et nuances sur sa relation avec le turnover

L'implication pose encore des problèmes de définition car il s'agit d'une notion complexe et proche d'autres concepts comme celui de l'engagement (Neveu, 1996 ; Paillé, 1997). Neveu (1996) avance, pour différencier l'engagement de l'implication que le premier concept s'intéresse à la relation entre l'homme et l'emploi tandis que la seconde notion porte sur la relation entre le salarié et l'organisation. Pour Neveu (1996), l'implication serait une attitude, tandis que l'engagement un comportement, quand pour Meyssonier (2006), l'attachement est une attitude et l'implication un comportement.

Partant, propre aux théories reposant sur l'échange social (Homans, 1958) et suivant le postulat de March et Simon (1958), les actions de construction de l'implication comme un moyen de motiver et de retenir les salariés de valeur, créent également l'augmentation des opportunités de trouver un travail dans une autre organisation (Cappelli, 1999) si l'objectif de développement de l'implication n'est pas atteint.

Enfin, l'implication organisationnelle pourrait apparaître comme un concept limité pour appréhender le turnover. Pour Stinglhamber et Vandenberghe (2003) ainsi que Paillé (2009), les effets de l'implication affective envers l'organisation sur le départ volontaire ont été exagérés. Vandenberghe et ses collègues (Vandenberghe, Bentein et Stinglhamber, 1999 ; Vandenberghe, Stinglhamber et Bentein, 1999 ; Vandenberghe, Stinglhamber, Bentein et Delhaise, 2001) ont montré que les engagements à l'égard d'autres cibles que l'organisation, telles que la profession, le supérieur, le groupe de travail et les clients contribuent aussi à la prédiction de l'intention de quitter (Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000).

Ainsi, le concept d'implication organisationnelle, dans son émergence, peut favoriser l'effet inverse et faciliter le départ. Souffrant encore de quelques problèmes de définitions,

notamment en raison de sa proximité avec d'autres concepts, il peut également apparaître comme limité dans l'étude du turnover.

A travers cette seconde section, nous avons défini les notions suivantes :

- Le turnover : une attitude consciente et délibérée de quitter l'organisation (Tett et Meyer, 1993 ; Egan, Yang, Bartlett, 2004).
- L'intention de quitter : perception qu'ont les personnes concernant leur probabilité d'abandonner volontairement l'organisation pour laquelle elles travaillent actuellement (Carmeli et Weisberg, 2006).
- L'acteur fidèle : ne recherche pas de travail en dehors de l'entreprise, est attaché affectivement à l'organisation, et développe une performance dans la tâche et contingente. (Peretti et Swalhi, 2007).
- L'implication : notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et l'entreprise. Elle s'exprime dans une activité professionnelle, par un engagement spécifique et par une identification aux valeurs de l'entreprise. (Thévenet, 1992 ; 2004)
- L'implication organisationnelle : état psychologique qui caractérise la relation de l'employé à son organisation et qui a des effets sur la décision de rester ou de ne plus rester membre de l'entreprise. (Meyer et Allen, 1991 ; Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000).
- L'implication affective : attachement psychologique caractérisé par une forte adhésion du salarié dans les buts et les valeurs de l'organisation, une disposition de la personne à agir, à faire des efforts pour l'organisation et un fort désir de rester membre de l'organisation (Porter et al, 1974, 1979, 1982 ; Meyer et Allen, 1990).
- L'implication normative : correspond au respect des conventions sociales que nourrit une personne à l'égard de son entreprise (Paillé et Yanat, 1999).
- L'implication calculée : représente pour le salarié une sorte d'investissement dans l'organisation, auquel il attribue une valeur et qui serait perdu pour lui, s'il quittait l'organisation ; ce coût perçu de départ est d'autant plus élevé que le salarié ne perçoit pas de travail pour remplacer ou compenser ses investissements passés (Charles-Pauvers, 1998 ; Stinglhamber et al, 2002).

Ainsi, le concept d'implication organisationnelle possède une relation négative forte avec l'intention de quitter, validée par la littérature, même si la facette calculée fait débat. Nous entendons que l'implication organisationnelle est l'attitude inverse au comportement

d'intention de quitter, c'est-à-dire qu'un score positif d'implication entraîne un score négatif d'intention de quitter. L'implication organisationnelle affective, par l'adhésion aux valeurs de l'entreprise, une disposition de la personne à agir, à faire des efforts pour l'organisation et un fort désir de rester membre de l'organisation concerne l'orientation positive de l'individu envers l'organisation et apparaît comme la facette la plus équilibrée dans la relation entre l'acteur et l'entreprise où la performance est prégnante (Motowildo, 2003)

Au-delà des notions de fidélisation, de fidélité ou d'attachement, l'implication organisationnelle (affective) peut développer une attitude de loyauté envers l'organisation qui saura créer les conditions de ce développement. L'intention de quitter aurait ainsi tendance à être endiguée. A présent, observons de quoi est constituée l'alternance, système processuel complexe multi-variables.

SECTION III – LA FORMATION EN ALTERNANCE : UN SYSTÈME PROCESSUEL COMPLEXE MULTI-VARIABLES

Veolia Transport asseoit sa politique de développement des compétences sur la formation en alternance. La formation professionnelle participe de la création de valeur pour l'entreprise et pour l'individu. Pour que cette valeur créée dure, une relation équilibrée, dialectique, doit être favorisée. Le développement de l'implication organisationnelle abonde dans ce sens. Peu étudié en gestion, le processus d'alternance possède pourtant un contenu spécifique, germe de comportements organisationnels. Approchons le microscope et observons quelle matières fertiles composent l'alternance ?

A travers cette section, nous nous intéressons tout d'abord à l'alternance en tant que système processuel reposant sur le principe de l'apprentissage (1). Puis nous décrirons la constitution du système à travers ses variables constitutives (2), et enfin nous observerons la mise en exergue d'un contrat psychologique par l'alternance, essence de la relation dialectique individu-organisation (3).

I – L'ALTERNANCE, UN SYSTÈME PROCESSUEL REPOSANT SUR LE PRINCIPE DE L'APPRENTISSAGE

La formation en alternance constitue un principe de formation-alternance de lieux entre un centre de formation et une entreprise – qui regroupe plusieurs modalités de mise en œuvre, le contrat d'apprentissage, le contrat de professionnalisation, l'alternance en formation continue. Nous utilisons ainsi le terme générique de formation en alternance, ou d'alternance, pour désigner ces modalités. L'alternance est donc la modalité pédagogique quand l'apprentissage sera la modalité réglementaire. En fonction des spécificités, nous préciserons les termes. Enfin, notre objet étant limité à la France, les systèmes de formation en alternance d'autres pays n'apparaissent pas¹⁶¹.

¹⁶¹ Particulièrement l'Allemagne et le système dual, longtemps considéré comme un exemple en matière d'alternance. (Deissinger, 1996, 2000 ; Ertl, 2002 ; Mayer, 2001 ; Idriss, 2002 ; Harris, Simons, Willis, Carden, 2003)

1. Historique de l'alternance : de l'utilisation infra bac à son développement dans les niveaux supérieurs

L'alternance est un concept protéiforme et élastique, dont l'essence pédagogique moderne des Maisons familiales se transforma dans la seconde moitié du 20^e siècle en modalité de traitement social du chômage (Bachelard, 1994) pour une utilisation actuelle renouvelée (Charlot, 1993). En 1830, les premières écoles de formation des ouvriers, les Maisons familiales, ouvrent pour une officialisation de l'enseignement technique, sous la 3^e République, en 1880. En 1919, la Loi Astier institue des cours professionnels obligatoires pour les apprentis et jeunes travailleurs de moins de 18 ans, ce qui introduit l'innovation d'ouvrir l'apprentissage à un espace temps à distance du travail productif, alliant formation pratique à un enseignement de type scolaire à temps partiel. Le principe d'une formation alternée est ainsi posé légalement (Moreau, 2003). Puis, la Loi du 16 juillet 1971, dite Loi Guichard, institue la généralisation des CFA (Centre de Formation d'Apprentis), gérés le plus souvent par des chambres consulaires, des organismes liés aux fédérations patronales ou encore des municipalités, réactive le corps d'inspection de l'apprentissage et explicite les conditions du contrat d'apprentissage (Moreau, 2003).

Subséquentement, la dernière décennie du 20^e siècle voit l'essor de ce mode de formation au sein des grandes entreprises et des grandes écoles. En 1990, EDF-GDF transforme son CFA pour accueillir plus de jeunes. En 1993, Danone décide un plan de recrutement de jeunes à former par l'alternance. La même année, Pechiney conclut une convention avec l'Etat pour la formation et la qualification professionnelle de 300 jeunes. Renault, en collaboration avec l'Education Nationale met en place un dispositif de formation en alternance conduisant au bac pro de maintenance de véhicule automobile (Léné, 2002). Un an plus tard, la CGEA (Veolia Environnement) inaugure son propre CFA. Ce mouvement en faveur de l'alternance recouvre deux acceptations. D'une part, l'appropriation par les entreprises de cette modalité pédagogique particulière de formation. D'autre part, l'importance sociale de ce système, modalité de prise en charge des élèves en difficulté scolaire, aux effets réparateurs (Charlot, 1993) ou compensateurs (Vesson et al, 2005) imposé par l'Etat pour permettre une insertion durable des jeunes dans l'entreprise (Jedliczka et Delahaye, 1994).

Aujourd'hui, l'alternance demeure toujours utilisée dans ce dessein, tout en s'ouvrant progressivement vers l'enseignement supérieur, en raison de la place primordiale des processus d'apprentissage dans l'économie de la connaissance (Carré, 2005).

L'alternance dans l'enseignement supérieur s'appuie sur une série de lois initiées à partir de juillet 1987¹⁶² et prolongées en juillet 1992¹⁶³ et décembre 1993¹⁶⁴. Cette succession de textes a permis d'assouplir le cadre juridique de l'apprentissage afin d'en favoriser l'extension à de nouvelles professions et à des niveaux de qualification supérieurs au CAP, comme l'attestent l'ouverture par l'ESSEC de son CFA en 1993, la création du Diplôme Universitaire Gestion des Services Urbains en 1995, au CFA de la CGEA, ou encore le lancement de nouvelles formations d'ingénieurs. Ces dernières initient la formation en alternance de futurs cadres, à l'opposé des filières classiques de formation universitaires ou d'écoles (Decomps et Malglaive, 1996 ; Geay, 1998 ; Lerbet, 1994 ; Bousquet et Grandgérard, 1996)¹⁶⁵.

2. Définition de l'alternance : principe, système et processus

2.1. *L'alternance = essence et système de gestion complexe*

Le terme alternance, défini par le Petit Robert, porte dans son sens commun l'idée d'une « succession répétée, dans l'espace ou dans le temps, qui fait réapparaître tour à tour, dans un ordre régulier, les éléments d'une série. » Dans son sens biologique, il est défini comme « l'alternance des générations, d'une génération asexuée et d'une génération sexuée. » En botanique, il existe la loi d'alternance exprimant que dans la disposition des pièces qui composent les verticilles floraux, chacune d'elles correspond à l'intervalle qui sépare les deux pièces voisines, placées devant ou derrière. » En linguistique, alternance signifie « une variation subie par un phonème ou un groupe de phonèmes dans un système morphologique donné. » Dans son sens physique, elle est définie comme « la demi période

¹⁶² Loi Séguin du 23 juillet 1987 : ouvre l'apprentissage à l'ensemble des niveaux de formation, supprime l'agrément préalable pour devenir maître d'apprentissage et recule de 18 à 25 ans l'âge minimum de signature de contrat d'apprentissage.

¹⁶³ Loi du 17 juillet 1992 portant diverses dispositions relatives à l'apprentissage, à la formation professionnelle et modifiant le code du travail

¹⁶⁴ Loi du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle

¹⁶⁵ Comme nous l'avons indiqué, notre recherche se situe dans le cadre de la loi du 4 mai 2004, qui évolue avec la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie

d'un phénomène sinusoïdale. » Enfin, en politique, alternance signifie « la succession au pouvoir de deux tendances politiques par le jeu du suffrage. »

Étymologiquement, alternance est apparu en 1830 de l'adjectif alternant, qui date de 1519 du latin *alternans*, de *alternare*, alterner. Cet adjectif signifie « qui alterne » et son contraire est « continu ». Le verbe alterner, vient du latin *alternare*, qui signifie « exercer une fonction tour à tour et du 13^e siècle « alternée, changée, par confusion avec altérée ». Verbe intransitif, il signifie « se succéder en alternance » ; verbe transitif, il signifie « faire succéder alternativement par rotation ». L'idée d'autre, d'*alter*, de différence entre deux choses, ressort du verbe. Le latin *alternare* donna également comme vocables alternat (droit d'occuper tour à tour le premier rang ; rotation), alternatif (qui présente une alternance ; qui énonce deux assertions dont une seule est vraie), alternativement (qui alterne tour à tour), alterné (en alternance). A l'aide de ces définitions, nous remarquons que des termes alternance et alterner dégagent l'idée d'un rythme, d'une succession d'étapes sur une échelle de temps et d'espace, généralement encadré par un système global.

Au sein du monde de l'entreprise et de la formation, de multiples typologies décrivent les différents systèmes d'alternance (Bougeon, 1979 ; Geay, 1985 ; Pelpel, 1989 ; Schwartz, 1994 ; Lerbet, 1994 ; Malglaive, 1999 ; Fernagu-Oudet, 2006). En suivant Tilman et Delvaux (2000), ces typologies décrivent soit les formes de collaboration entre les acteurs de l'alternance – entreprise, centre de formation, étudiant -, soit les objectifs poursuivis à travers l'alternance. Selon ces formes de collaboration, nous pouvons distinguer une « vraie » et de « fausses » alternances (Tilman et Delvaux, 2000).

Les « fausses » alternances se trouvent lorsque les deux lieux de formation s'ignorent et ne coopèrent pas ni dans la production des contenus des progressions pédagogiques, ni dans l'évaluation des apprenants (Kaddouri, 1992 ; Malglaive, 1999 ; Bachelard, 1994). Se classent ici l'alternance fusion - un seul et même organisme assure la formation à travers une activité productive – l'alternance juxtaposition - partage le temps des élèves apprentis en une période de travail productif et une période d'apprentissage systématique sans qu'il y ait de lien entre elles (Combes, 2005) – l'alternance complémentarité - répartir les tâches d'apprentissage entre le lieu de formation et l'entreprise – l'alternance articulée - les deux lieux concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier, sans qu'il soit procédé, a priori à des spécialisations – ou encore l'alternance approchée - volonté

d'organiser la formation dans un va-et-vient entre les stages et la formation théorique, l'apprenant gardant essentiellement un statut d'observateur dans l'entreprise (Bachelard, 1994)¹⁶⁶.

La « vraie alternance » est celle d'intégration car interactive, les acteurs de l'entreprise, du centre de formation et l'apprenant collaborant dans un système d'intérêt convergents et complémentaires. Les objectifs, contenus, progressions, pédagogies se négocient de façon interaction et concertée (Kaddouri, 1992). Il s'agit d'impliquer réellement l'apprenant dans une tâche de production en liant l'action à la réflexion sur le pourquoi et le comment (Bachelard, 1994). Veolia Transport se positionne dans cette veine¹⁶⁷. Cette « vraie » alternance se décline en alternance de savoir-faire (niveau 4 et 5¹⁶⁸) et alternance de savoir-agir (niveaux 1 et 2). Les formations de niveau 3 sont difficilement classables car selon le poste cible et sa complexité, le dispositif observé relève plutôt de l'une ou de l'autre de ces alternances. (Alves, 2009).

Enfin, les alternances peuvent être classées par objectifs, comme l'insertion, la professionnalisation, la qualification, la transition (Zaoui-Denoux, 2003), l'éducation (N°163, Education Permanente)

L'alternance articule donc dans le temps des sessions planifiées dans un lieu d'enseignement et dans un lieu de production (Raynal, Rieunier, 2005 ; Bouguerba, 2008 ; Tilman, Delvaux, 2000). Au cours d'une période donnée, elle vise l'articulation de la théorie et de la pratique (Malglaive, Weber, 1982), les expériences réalisées en situation professionnelle étant examinées en situation de formation, et inversement (Antoine, Grootaers, Tilman, 1988) à des fins de professionnalisation de nouveaux entrants comme des salariés (Jedliczka et Delahaye, 1994). L'entreprise et le CFA sont co-acteurs de la formation (Clénet et Gérard, 1994), ce qui distingue l'alternance des autres modes de formation initiale axés sur les stages ou sur de l'alternance sous statut scolaire. Dans le stage en effet, c'est

¹⁶⁶ Dans les « fausses » alternances, on retrouve également l'alternance de type associatif - alternance rapprochée : le centre de formation se rapproche du monde de l'entreprise pour l'associer à la formation (Kaddouri, 1992) – et l'alternance par immersion - immerger l'apprenant dans une des situations professionnelles mais sans faire le lien de manière organisée entre les connaissances académiques et savoir faire techniques, procéduraux, relationnels, qui sont travaillés dans les deux lieux d'apprentissage. (Geay, 1985)

¹⁶⁷ Delepierre, 2007

¹⁶⁸ Les grades académiques sont regroupés par niveau : 1 = master et doctorat ; 2= licence et master 1 ; 3= Bac+3 ; 4=bac ; 5= CAP, BEP

l'établissement de formation qui est maître d'ouvrage de la formation, l'entreprise n'intervenant qu'à la marge dans la formation comme terrain d'application alors qu'elle est co-responsable de la formation dans le cas de l'alternance.

L'alternance repose sur cinq modalités¹⁶⁹ (Clénet, 2000) :

- Un temps unique de formation composé de deux types de séquences qui doivent être coordonnées, complémentaires et interactives.
- Un pilotage général du process de l'alternance, reposant sur une ingénierie dédiée (Clénet, 2000 ; Fernagu, 2007)
- Une fonction tutorale qui accompagne et ne se limite pas à la transmission
- Un apprenant dans une situation professionnelle, responsabilisé, au sein d'une communauté de travail, pour une durée significative
- Une reconnaissance formelle qui sanctionne l'ensemble des compétences professionnelles et pas seulement la technicité

Ces cinq modalités ne peuvent fonctionner que dans une relation de confiance entre les acteurs, où les comportements doivent être conformes aux règles du jeu, mêmes tacites (Fukuyama, 1994 ; Fernagu, 2007).

L'alternance est donc un **système** complexe de gestion de formation soulevant la nécessité d'un soutien organisationnel conséquent, notamment par l'instauration d'un tutorat. Ce système de formation en alternance – articulation de lieux de formation sur un temps long – repose sur la définition institutionnelle de l'apprentissage, qui est « une formation alternée qui se déroule pour partie dans une entreprise, pour partie dans un centre de formation d'apprentis. Son but est de donner à des jeunes travailleurs une formation générale, théorique et pratique en vue d'obtenir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme » (art. L115-1 du Code du travail). Etendue au contrat de professionnalisation et aux salariés, cette définition établit le système de l'alternance. Ce système repose sur un **principe** de développement cognitif, l'apprentissage.

¹⁶⁹ Ces modalités sont issues également du Rapport Proglia sur l'Alternance, 2009

2.2. *L'alternance = un principe de développement cognitif : l'apprentissage*

La notion d'apprentissage remonte à l'organisation des métiers des 11^e et 12^e siècles, quand les artisans se regroupent et se hiérarchisent en maîtres, compagnons et apprentis. L'apprentissage désigne alors la période durant laquelle un novice découvre et acquiert progressivement les usages et pratiques spécifiques à un métier et entre dans une communauté morale aux motivations profondes, une communauté d'hommes ayant prêté un serment solennel de fidélité, et qui, fils spirituels d'un saint patron, le vénéraient ensemble le jour de fête (Sewell, 1983)

Etymologiquement, apprentissage vient d' "*apprehendere* " qui signifie "*prendre avec ses mains* ", "*saisir matériellement* " et par extension "*se familiariser avec quelque chose* ", "*apprendre à connaître pour soi* ". Le sens moderne, donné par le Petit Larousse (2008), définit l'apprentissage par « le fait d'apprendre un métier manuel ou technique ; l'ensemble des activités de l'apprenti ». Apprentissage signifie également « les premières leçons, les premiers essais ; l'initiation ». En psychologie, il signifie « les modifications durables du comportement d'un sujet (humain ou animal) grâce à des expériences répétées ; processus d'acquisition des automatismes sensori-moteurs et psychiques. » En cybernétique, il signifie « l'aptitude d'un système à améliorer son fonctionnement par la prise en compte des résultats passés. »

Le latin populaire *apprendere*, rendre, et le latin classique *apprehendere*, saisir, comprendre, forment le terme apprendre qui signifie « acquérir de la connaissance. » Apprendre exprime l'idée « d'être rendu capable de connaître, de savoir, d'être avisé, informé de quelque chose. » Apprendre signifie également « acquérir un ensemble de connaissances par un travail intellectuel ou par l'expérience. » Aussi, « apprendre à » signifie « devenir capable de faire quelque chose par le travail, l'esprit, l'expérience. » Dans un sens objectif, apprendre exprime l'idée de « faire connaître, porter à la connaissance de quelqu'un ; donner la connaissance, le savoir de quelque chose ; faire acquérir les connaissances et les moyens de pratiquer. » L'apprentissage porte donc l'idée d'acquérir de la connaissance, des aptitudes, par la réflexion et l'expérience, afin de maîtriser un ensemble de tâches, un domaine, un métier. Il s'agit d'un principe de formation.

Berbaum (2005) définit en effet l'apprentissage comme processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle, c'est-à-dire d'une démarche d'ajustement du comportement soit à l'environnement, soit au projet retenu par l'intéressé. L'apprentissage est un des résultats du fonctionnement du système sujet-environnement : le système modifie l'environnement ainsi que le sujet. Des comportements anciens sont développés et améliorés, des comportements nouveaux sont construits, des modes nouveaux de réaction s'élaborent et s'intègrent au registre comportemental ancien du sujet considéré (Berbaum, 2005).

Dynamique, l'apprentissage provoque l'alliance de significations (Fernagu, 2007), développe des compétences transversales sur la base de savoirs objectivés, dans des systèmes de développement des compétences (Zaouani-Denoux, 2003). L'apprentissage est une pédagogie de la métacognition : il ne suffit pas d'être en situation d'action pour apprendre de l'action. L'expérience n'est pas seulement le fruit de ce qu'il nous a été donné d'apercevoir : elle est fille de notre capacité de comprendre, de notre réflexion, de notre initiative. L'apprentissage n'est en effet possible que si un effort est réalisé de part et d'autre (Zarifian, 1999).

Le caractère formateur de l'apprentissage proviendrait de la confrontation à la diversité des situations et des acteurs, de l'écart entre les contextes d'apprentissage (Fernagu, 2007). L'expérience organisationnelle permet l'acquisition et le développement de compétences tandis que le centre de formation diffuse la connaissance (Barbier, 1995 ; Zarifian, 1999). La connaissance s'élabore et se formalise dans le champ de la théorie, elle est validée par sa mise en application dans le cadre d'une pratique en entreprise ou dans l'activité de la vie courante (Jedliczka, Delahaye, 1994 ; Harris, Simons, Willis, Carden, 2003 ; Orly, Conjard, Devin, 2006). La construction, la sédimentation de l'expérience repose sur la prise de conscience des savoirs professionnels investis dans l'action (Fernagu, 2007). L'apprentissage permet de mobiliser une démarche réflexive qui explique les modes de production des savoirs pratiques ou savoirs d'action que l'homme social développe au quotidien à travers les différentes expériences qu'il traverse (Garfinkel, 1967 ; Giddens, 1984 ; Zarifian, 1999). Sans rupture dans le temps et dans l'espace, entre situation de formation et de production, l'apprentissage se réalise par et pour le travail, par observation et imitation lente et progressive, sous le contrôle d'un maître (Hatchuel, 1994). L'articulation entre penser et action doit être de tous les instants pour favoriser l'apprentissage expérientiel (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay, Vignon, 2008).

L'alternance est donc un **principe** de développement cognitif basé sur l'apprentissage, qui permet le développement de compétence et de devenir professionnel par l'aller retour savoir action.

2.2.1. *L'alternance = un processus attitudinal*

L'alternance est un système de gestion complexe de formation reposant sur le principe de développement cognitif de l'apprentissage, qui favorise l'émergence de processus attitudinaux. Cette dernière facette de l'alternance, les processus attitudinaux, ne sont pas étudiés dans les recherches sur l'alternance qui focalisent sur la pédagogie. Or, l'alternance peut être appréhendée comme un processus relevant de l'intégration, la formation – gestion des compétences -, la socialisation ou encore la gestion des parcours individuels.

Tout d'abord, l'inscription en alternance s'insère dans un objectif de développement de compétences et de professionnalisation individuelle (Zarifian, 1997 ; Lichtenberger, 2004 ; Fernagu-Oudet, 2008) à des fins de productivité (Jedliczka et Delahaye, 1994 ; Oulton, 1996 ; Prais, 1995, Ryan, 2001 ; Ryan, Gospel, Lewis, 2007). D'un côté, les nouveaux entrants s'engagent pour apprendre un métier, ne pas subir l'école et retrouver une estime de soi (Moreau, 2003). De l'autre, les salariés entrent en alternance, sur décision finale individuelle, et dans une optique de projet professionnel, de carrière (Germe, Pottier, 1998). Ensemble, les deux populations recherchent l'obtention d'une qualification reconnue et valorisable sur le marché du travail, en développant leurs capacités d'autonomie et d'adaptation¹⁷⁰ (Oulton, 1996 ; Prais, 1995, Ryan, 2001 ; Ryan, Gospel, Lewis, 2007). Pour l'entreprise, l'alternance participe de sa pérennité par un processus de reproduction des savoirs, règles et pratiques qui sont propres à ses métiers (Campinos-Dubernet, 1995).

L'alternance est également un processus de socialisation. D'une part, pour les salariés, il s'agit d'une réappropriation de leur expérience et du développement de leur compétence permettant le réinvestissement du métier et de ses évolutions. D'autre part, pour les nouveaux entrants, il peut s'agir d'une resocialisation après des échecs sociaux et une sortie de l'école sans qualification (Houssaye, 1987 ; Clénet, 1998 ; Tilman, Delvaux, 2000 ; Jedliczka et

¹⁷⁰ Voir également le Rapport Lachmann, 2005 et le Rapport Proglia, 2009

Delahaye, 1994). Ici, l'alternance conjugue un processus d'assimilation à une hiérarchie par le savoir, un processus d'adaptation à une structure par le développement personnel et plus encore un processus d'intégration à un système par l'action (Chaix, 1997 ; Oulton, 1996 ; Prais, 1995, Ryan, 2001 ; Ryan, Gospel, Lewis, 2007).

L'alternance est donc un **processus** de socialisation et de professionnalisation, dans lequel émerge des attentes de carrière.

2.2.2. *En synthèse, l'alternance = système, principe, processus*

Nous ne focalisons pas tant sur le processus d'apprentissage mais sur le processus d'alternance, c'est-à-dire le système de formation, basé sur le principe cognitif d'apprentissage, conditionné à une gestion particulière créatrice de processus. L'alternance est donc un système de gestion complexe de formation reposant sur un principe de développement cognitif favorisant l'émergence de processus attitudeux contractuels chez l'acteur.

Le système de gestion complexe, qui repose sur une articulation de lieux de formation, fait émerger l'importance du soutien de l'organisation et notamment le tuteur. Le principe d'apprentissage permet de devenir professionnel. L'addition des facettes systémique et de principe soulève le développement de processus attitudeux, spécifiquement la socialisation organisationnelle, ainsi que des attentes en termes de parcours professionnel.

3. Les limites de l'alternance : boucle sans fin de contrats courts et nuances sur l'apport de compétences

La formation en alternance, dans sa facette processus, peut être utilisée comme une longue période d'essai, pour les nouveaux entrants (Jedliczka et Delahaye, 1994) constituant une phase de pré-recrutement pour l'organisation (Canals, 2001). Partant, l'alternance peut également servir de sas rotatif d'utilisation d'une main d'œuvre à faible coût, par la non-transformation de contrat à durée déterminée en contrat à durée indéterminée, de manière systématique (Dosnon, 1996). Aussi, les ruptures prématurées de contrat sont nombreuses (Hulin, 2007).

Aussi, la formation en alternance reste critiquée sur sa plus value formative, certaines études limitant l'apport de compétences en provenance de l'entreprise quand la majorité reconnaît la double dimension formative de l'alternance (Chaix, 1993 ; Monaco, 1993 ; Léné, 2002 ; Petit, 2004).

II – L'ALTERNANCE : UN SYSTÈME PROCESSUEL DE GESTION COMPLEXE MULTI VARIABLES

1. Les quatre acteurs de l'alternance et les variables constitutives du système

Afin d'appréhender l'alternance – système, principe, processus – il est possible de représenter cette définition sous forme schématique, pour de nouveaux entrants autant que pour des salariés. L'alternance met en jeu plusieurs acteurs et repose sur le système suivant :

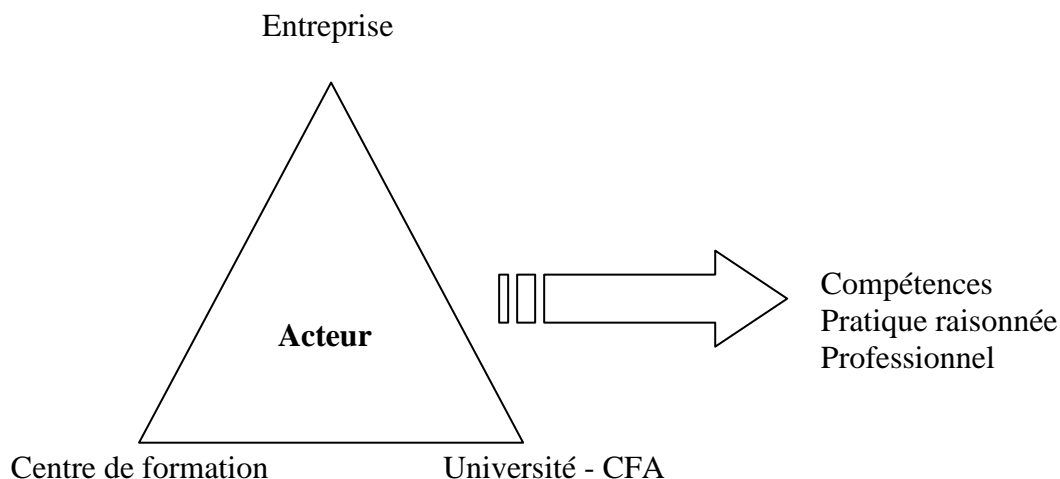


Figure 12 : le triangle de l'alternance

L'individu est donc au centre de l'alternance. Il est acteur de l'alternance en interagissant avec la dimension formation et la dimension entreprise. Il croise les savoirs et les situations professionnelles pour produire de la compétence et acquérir une pratique raisonnée professionnelle. Représentée en ligne car processus global en tant que tel, l'alternance mobilise ce système en tant que soutien organisationnel, développe le principe d'apprentissage, favorise des processus attitudeux, comme la socialisation organisationnelle,

dans une trajectoire de carrière et sous les termes d'un contrat psychologique entre l'individu et l'organisation.

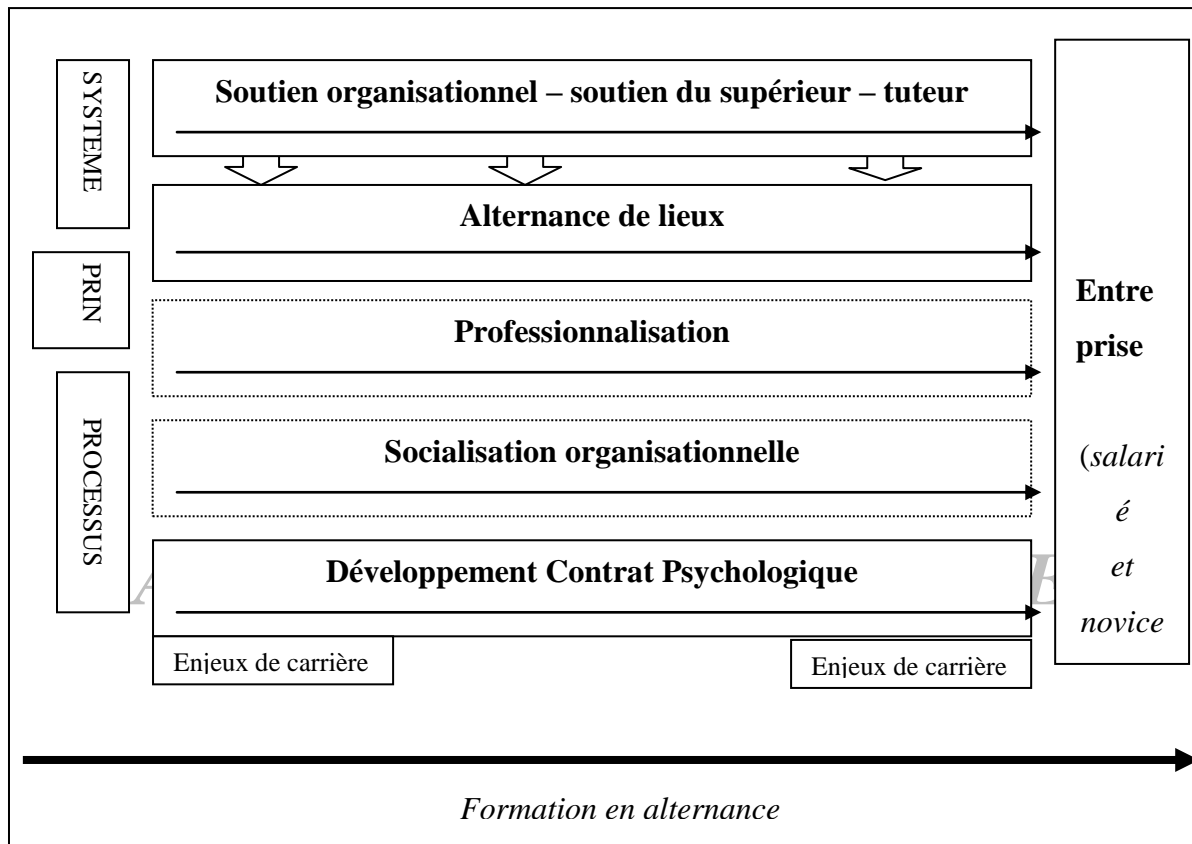


Figure 13 : le procesus d'alternance

2. La socialisation organisationnelle : un processus d'intégration, de maîtrise de la tâche et de connaissance de l'organisation

La formation en alternance, pour les acteurs en formation initiale, peut-être considérée comme une période de socialisation dans une organisation, et, pour les acteurs en formation continue, comme un temps de socialisation dans un nouveau poste, dans de nouvelles fonctions, dans un nouveau positionnement organisationnel. Nous avons retenu la notion de socialisation organisationnelle (SO) pour appréhender ces passages d'une situation ancienne connue à une situation nouvelle inconnue, et comprendre comment cette socialisation s'effectue.

2.1. La socialisation organisationnelle ou l'acquisition des connaissances et compétences nécessaires à l'acquisition d'un rôle dans l'organisation (Lacaze, 2004)

Concept issu de la sociologie, de l'anthropologie et de la psychosociologie (Perrot, 2001), la socialisation organisationnelle se distingue et côtoie des notions proches, telles l'insertion professionnelle, l'insertion organisationnelle ou l'identité professionnelle.

L'insertion professionnelle, ensemble des mécanismes qui permettent à une personne sortant de l'appareil de formation initiale d'occuper une position stabilisée dans le système d'emploi (Vernières, 1993), est fortement associée à l'organisation de la formation initiale. (D'Iribarne, 1986). Or, la socialisation organisationnelle ne concerne pas seulement les jeunes mais également les personnes sorties depuis longtemps du système éducatif et en transition de carrière.

L'insertion organisationnelle, dispositif tendant à favoriser de manière plus ou moins formalisée la production et l'évaluation de compétences avec pour finalité d'assurer le passage des potentiels-diplômés à des compétences organisationnelles, rapproche insertion et socialisation (Sauvage, 2000) et focalise également sur les formations initiales.

L'identité professionnelle est issue du lien entre socialisation et identité, l'identité étant le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, de divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions (Dubar, 1991). La socialisation désigne alors un processus d'identification dont l'objet peut être le groupe professionnel (Sainsaulieu, 1977 ; Dubar, 1991).

Au sens de Schein (1968) la socialisation organisationnelle est un processus d'apprentissage des ficelles d'un emploi, d'endoctrinement et de formation, processus par lequel un individu reçoit l'enseignement de ce qui est important dans une organisation et dans les sous-unités (Lacaze, Fabre, 2009). Elle vise à faire des acteurs des membres plus ou moins efficaces d'un groupe social (Brim, 1966). Se déroulant à chaque fois qu'un individu change de rôle ou franchit une frontière de l'organisation (Van Maanen et Schein, 1979 ; Lacaze, Fabre, 2009), la socialisation organisationnelle est, pour Van Maanen et Schein (1979), le processus par lequel on enseigne à un individu et par lequel ce dernier apprend les ficelles

d'un rôle organisationnel. La socialisation organisationnelle fait passer le salarié du statut d'outsider au statut de membre participant et efficace (Feldman, 1976 ; Lacaze, Fabre, 2009). Elle permet à l'individu d'apprécier les valeurs, les capacités, les attentes comportementales et le savoir social essentiels pour assumer un rôle organisationnel et pour participer comme membre de l'organisation (Louis, 1980). Elle provoque un changement identitaire (Louis, 1980 ; Fisher, 1986) et une certaine acculturation (Chatman, 1991 ; Van Vianen et Prins, 1997 ; Lacaze, 2001).

Processus multi-approches (Saks et Ashforth, 1997), la socialisation organisationnelle comprend plusieurs phases (Buchanan, 1974 ; Feldman, 1976, 1981 ; Wanous, 1992), appuyées par de nombreuses tactiques (Louis, Posner, Powell, 1983 ; Van Maanen et Schein, 1979) relatives à plusieurs domaines. (Chao, O'Leary-Kelly, Wolf, Klein et Gardner, 1994 ; Feldman, 1981 ; Fisher, 1986 ; Klein et Weaver, 2000) Comprenant plusieurs étapes, la socialisation organisationnelle est découpée en une socialisation anticipée, l'entrée proprement dite et le management de son rôle, la phase la plus intense intervenant lors de l'entrée dans l'organisation (Feldman, 1981).

De plus, la socialisation organisationnelle est un apprentissage (Schein, 1968, 1988 ; Van Maanen et Schein, 1979 ; Saks et Ashforth, 1997), un processus déterminé par le lien initial individu-organisation (Chatman, 1989, 1991 ; Louis, 1980 ; Morrison, 1993 ; Ostroff et Kozlowski, 1992), par les tactiques d'apprentissage des nouveaux (Brett, Feldman, Weingart, 1990 ; Miller et Jablin, 1991, Ostroff et Kozlowski, 1992), et les tactiques de socialisation de l'organisation (Allen et Meyer, 1990, Jones, 1986, Laker et Steffy, 1995 ; Rollag, 2004) Processus d'apprentissage, la socialisation organisationnelle est consacrée à quatre domaines, l'individu, l'organisation, le groupe de travail et le travail (Fisher, 1986 ; Holton, 2005), bien que le domaine individuel soit très rarement retenu en tant que contenu de la socialisation (Chao, O'Leary-Kelly, Walf, Klein et Gardner, 1994 ; Haueter, Macan et Winter, 2003 ; Thomas et Anderson, 1998 ; Perrot, 2001).

Nous retenons la définition de Lacaze (2004) qui dispose que la socialisation organisationnelle est un processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans l'organisation. La socialisation comporte deux processus imbriqués, l'apprentissage de l'emploi et l'intégration sociale (Lacaze, 2005).

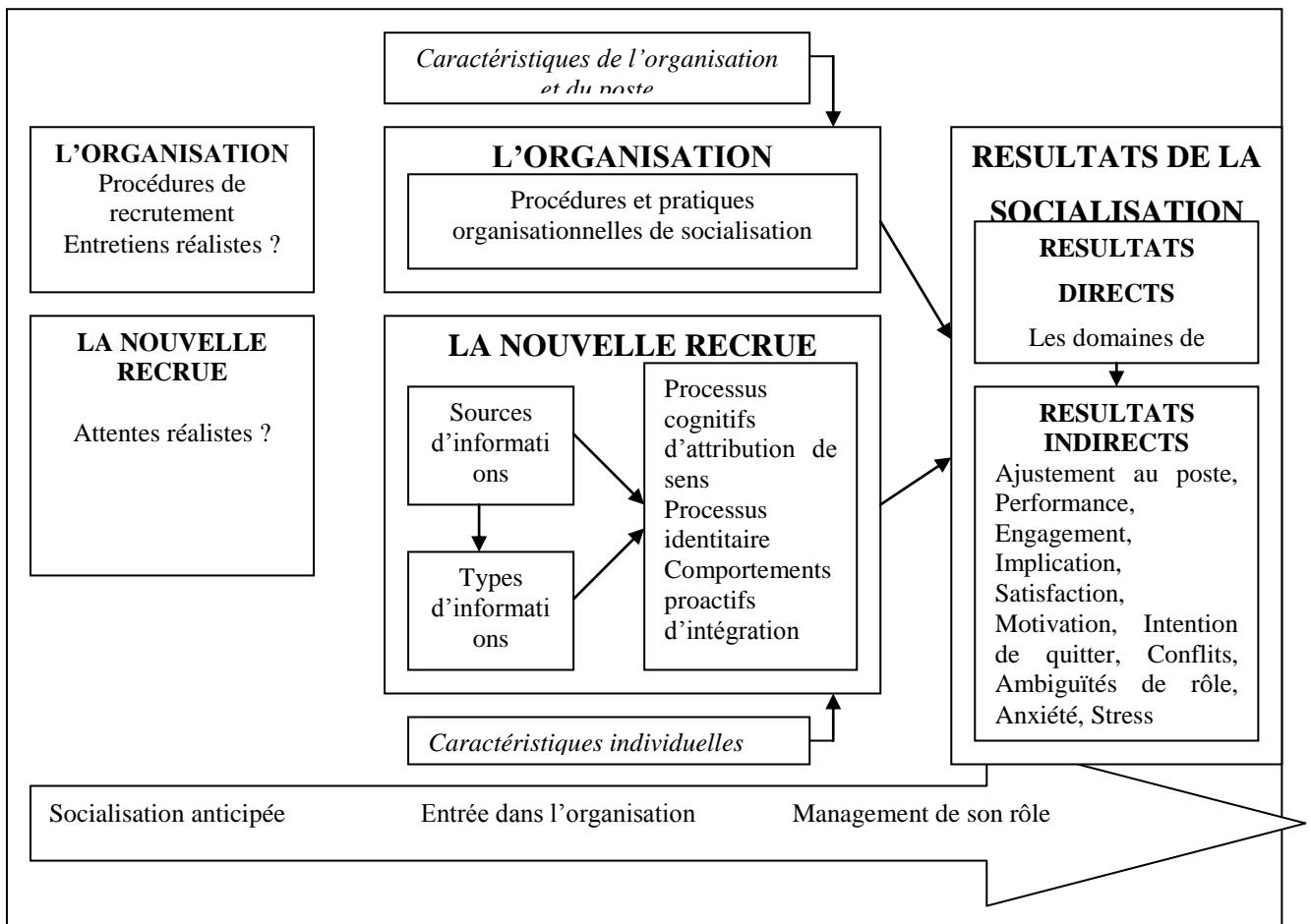


Figure 14 : Processus de socialisation organisationnelle de l'individu (Lacaze, Fabre, 2009)

2.2. Les trois étapes de la socialisation organisationnelle : l'anticipation, l'intégration et le management de son rôle

La socialisation organisationnelle comporte plusieurs étapes (Feldman, 1981). La première phase, la socialisation anticipée se déroule dès le processus d'embauche, où l'individu acquiert des informations sur sa future organisation et son futur emploi. Il élabore des images et formule des attentes qui nécessitent des entretiens d'embauche réalistes (Wanous, 1980). Puis l'intégration, second stade, est un temps d'adaptation, d'introduction (Feldman, 1976, 1981), de rencontres (Van Maanen, 1978). L'acteur découvre les valeurs et les comportements appropriés, il cherche à donner sens à ce qui se passe autour de lui suivant quatre activités principales. Il s'initie aux tâches à réaliser, à la vie de son groupe, définit son rôle, évalue son adaptation au poste avec son supérieur hiérarchique. Ici, les individus les plus rapidement intégrés présentent les plus hauts niveaux de socialisation (Morrison, 1993). Enfin, le management de son rôle relève du changement et de l'acquisition (Feldman, 1976,

1981), de la métamorphose de l'acteur (Van Maanen, 1978) qui cherche à résoudre les contradictions et ambiguïtés dans son emploi, notamment les conflits, l'incompatibilité entre la vie professionnelle et la vie privée, les aléas entre l'équipe de travail et d'autres groupes de l'organisation.

2.2.1. Les trois domaines de la socialisation organisationnelle : la maîtrise de la tâche, la clarification des rôles, l'acculturation et l'intégration sociale

Processus à étapes, la socialisation organisationnelle possède un contenu spécifique, recouvrant plusieurs domaines, c'est-à-dire ce qui est appris et modifié au cours de la socialisation (Fisher, 1986). Ces domaines concernent les valeurs de l'organisation - objectifs, culture -, les valeurs du groupe - normes, fonctionnement, amitiés -, comment faire le travail - compétences et connaissances requises -, le changement personnel relatif à l'identité et à l'image de soi (Fisher, 1986 ; Lacaze, 2009) et la maîtrise de son rôle - délimiter, comprendre, et accepter les responsabilités afférentes à la position que l'individu occupe dans l'organisation (Goudarzi, 2005 ; Lacaze, 2003 ; Anakwe et Greenhaus, 1999 ; Bauer et al, 1998 ; Ostroff et Kozlowski, 1992). Dit autrement, les domaines relèvent de la maîtrise des tâches, de la clarification des rôles, l'acculturation et de l'intégration sociale (Fisher, 1986 ; Ostroff et Kozlowski, 1992 ; Chao et al, 1994 ; Bauer et al, 1998 ; Anakwe et Greenhaus, 1999).

2.2.2. Les tactiques organisationnelles et individuelles de socialisation

La socialisation organisationnelle se met en œuvre grâce à des tactiques spécifiques, qui émanent de l'organisation et de l'individu. Les tactiques organisationnelles relèvent de la formation, du parrainage et des agents socialisateurs. Celles individuelles regroupent la recherche d'information, l'expérimentation, l'auto-management, le développement des relations avec les membres de l'organisation.

2.2.2.1. *Les tactiques organisationnelles : formation, parrainage, agents socialisateurs*

Lors de la période d'entrée, les organisations mettent en œuvre des processus d'accueil et de contrôle de leurs recrues (D'Andria, 1995) afin de faciliter leur intégration tout en évaluant leur potentiel et leurs compétences. Ces processus peuvent prendre la forme de tactiques ou de procédures. Ces processus d'accueil peuvent être collectifs ou individuels, formels ou informels, séquentiels ou non, fixes ou variables, en séries ou disjoints ou encore d'investissement ou de désinvestissement.

Les procédures collectives constituent des groupes de salariés nouvellement embauchés créant entre eux une certaine homogénéité. Sous procédure individuelle, le salarié intégré cherchera un modèle à suivre ou devra inventer lui-même le rôle qu'il occupera dans l'organisation. Sous procédures formelles, la nouvelle recrue est séparée des autres membres de l'organisation jusqu'à ce qu'elle soit apte à faire partie des initiés. Sous procédure informelle, le nouveau venu est mélangé aux autres salariés dès son arrivée ; il est à l'initiative de son apprentissage qui est lui-même le résultat des essais et des erreurs liés à la mise en pratique immédiate. Dans les procédures séquentielles, le nouveau membre passe par une série d'étapes identifiables et distinctes ; en non séquentielles, il n'y a pas de logique interne dans la succession des étapes. Au sein des procédures fixes, l'aspect temporel est la norme de temps nécessaire pour passer les différentes étapes, tandis qu'en procédures variables, les étapes à franchir sont notifiées au dernier moment en fonction de la performance et des opportunités dans l'organisation. Sous des procédures en série, le nouveau salarié est guidé par la personne qui occupait le poste avant lui ; en disjointe, il n'existait pas de prédécesseur dans son poste. Enfin, les procédures d'investissement valorisent la personnalité du nouvel embauché quand le désinvestissement favorise la conformité entre les membres de l'organisation.

Jones, en 1986, relève que les procédures individualisées favorisent l'innovation dans le rôle tandis que les procédures institutionnalisées (collectives, formelles, séquentielles, fixes, en série et d'investissement) incitent les individus à entrer dans un rôle prédéfini en limitant l'initiative personnelle. Pour Ashford et Saks (1996) dans le premier cas il existe une incertitude car il s'agit d'une auto évaluation ; dans le deuxième cas, une plus forte loyauté,

satisfaction et intention de rester sont perceptibles mais entravant la capacité d'innovation. Les procédures individualisées (individuelles, informelles, non séquentielles, variables, disjointe et de désinvestissement) incitent à l'innovation mais favorisent le stress et l'intention de partir (Ashford et Saks, 1996). Pour Lacaze (2001), les procédures individualisées poussent à l'expérimentation tandis que procédures institutionnalisées poussent à utiliser les tactiques individuelles. Aujourd'hui, cette approche par les procédures est remise en cause puisqu'elle ne tient pas compte de la variabilité introduite par le rôle proactif des nouvelles recrues (Morrison, 1993 ; Lacaze, 2005).

La formation

La formation joue un rôle très important dans la socialisation des nouveaux entrants (St John, 1980 ; Mintzberg, 1982 ; Feldman, 1989 ; Anderson, Cunningham-Snell, Haigh, 1996 ; Saks et Ashford, 1997 ; Essafi, Haines, Jalette, 2007), notamment en donnant des informations sur l'organisation au sens large en complément de celles sur le poste de travail (Dubar, 1995 ; Anderson et al, 1996). Taormina et Law (2000) distinguent les programmes à contenu technique de ceux où l'aspect psychologique est prédominant (Klein et Weaver, 2000). Elle aide également à la constitution de réseaux. En particulier, la formation spécifique, ciblée, facilite la socialisation (Klein et Weaver, 2000). Pour faciliter la socialisation, la formation doit se dérouler dans un contexte favorable aux individus (Delobbe et Vandenberghe, 2001), en prenant en compte les étapes de la socialisation. Les nouveaux arrivants sont au départ plus sensibles aux informations relatives à leur tâche et à leur rôle, puis plus tard, au domaine élargi de l'organisation (Ostroff et Kozlowski, 1992). Pour Cooper-Thomas et Anderson (2002), cet ajustement doit intervenir au bout de deux mois quand la majorité des recherches le mesure plus tardivement, Hsiung et Hsieh (2003) préconisant d'attendre une année.

Enfin, la pédagogie impacte les tactiques individuelles de socialisation, les méthodes actives étant facilitatrices (Saks, 1994 ; Delobbe et Vandenberghe, 2001) tout comme l'aide apportée en formation (Premack et Wanous, 1985 ; Saks, 1996 ; Delobbe et Vandenberghe, 2001) et le recours à des formateurs internes. Le nombre de jours de formation n'a, en revanche, pas d'effet sur la socialisation (Delobbe et Vandenberghe, 2001) tandis que la quantité subjective de formation reçue - la mesure suivant laquelle les étudiants estiment avoir

reçu suffisamment de formation par rapport à différents domaines de leur activité - l'impacte (Saks, 1996).

Le parrainage – tutorat

Le parrainage est une tactique de socialisation, qui est à rapprocher du rôle du tuteur. Initialement confiné à une fonction de transmetteur d'un apprentissage technique, le tutorat, hors inscription dans un processus d'alternance, vise des objectifs implicites de socialisation qui dépassent le strict apprentissage du poste. (Delobbe et Vandenberghe, 2001) Au sein d'une alternance – et comme nous le découvrirons ci-dessous – le tutorat est une relation de travail intense entre un novice et un membre plus expérimenté de l'organisation chargé de le former à sa fonction inscrite dans une organisation et de promouvoir son développement de carrière (Blau, 1988 ; Chao, 1997 ; Delobbe et al, 2001). Le tutorat – dans son sens alternance - ou parrainage, favorise la socialisation organisationnelle (Chatman, 1991 ; Ostroff et Kozlowski, 1993 ; Chao, 1997 ; Schrodt et al, 2003 ; Kammeyer-Mueller et Wanberg, 2003).

Agent socialisateur

Le tuteur ou parrain dans un processus de socialisation, n'est pas obligatoirement disponible (Louis, Posner et Powell, 1983) pour le nouvel entrant. L'agent socialisateur pallie ce manque, en apportant un support social (House, 1981), un soutien organisationnel (Mantione, 2001). L'absence de rapport hiérarchique (Kram et Isabella, 1985) facilite le développement de la confiance (Feldman, 1981) entre le novice et son agent socialisateur.

Ainsi, l'organisation peut proposer des tactiques – formation, support – afin de faciliter la socialisation organisationnelle. De l'autre côté, l'individu développe également des tactiques.

2.2.2.2. *Les tactiques individuelles : recherche d'information, expérimentation, auto-management et communauté*

Pour réduire les hauts niveaux d'incertitude associés à l'entrée dans un nouveau poste (Louis, 1980), les nouvelles recrues développent des tactiques de recherche d'information (Morrison, 1993). Parallèlement, les nouveaux cherchent à s'intégrer parmi les membres de l'organisation en établissant des relations privilégiées avec certains. Cela permet de se constituer un réseau de soutien social indispensable pour affronter les difficultés (Nelson et Quick, 1991).

Les tactiques individuelles de socialisation sont l'ensemble des efforts consentis par les nouvelles recrues, de leur propre initiative, pour réussir leur intégration dans l'organisation. Il s'agit d'une vision positive de l'intégration qui met de côté les comportements de rébellion et de retrait. Leur fonctionnement doit tenir compte du dynamisme du processus, des variables individuelles et organisationnelles susceptibles de l'influencer. Elles sont impactées par des caractéristiques individuelles, notamment l'efficacité personnelle, la tolérance à l'ambiguïté, la complexité cognitive (Miller et Jablin, 1991) ou le désir de contrôle (Nicholson, 1984 ; Ashford et Black, 1996). Les tactiques individuelles de socialisation regroupent la recherche d'information, l'expérimentation, l'auto-management, le développement des relations avec les membres de l'organisation, ainsi que la négociation de changement dans le travail (Nicholson, 1984), et les visions positives (Ashford et Black, 1996 ; Taylor et Brown, 1988 ; Lacaze, 2001), ces deux dernières tactiques ne correspondant pas à des actions observables.

La recherche d'informations

Le novice cherche à réduire l'inconfort associé à l'arrivée dans une organisation par l'acquisition d'informations (Morrison, 1993 ; Feldman et Brett, 1983), qui peuvent être trop nombreuses (Miller et Jablin, 1991) ou trop peu nombreuses (Jablin, 1984). Les tactiques développées dépendent en partie du type d'information recherché, qui reprend pour beaucoup les domaines de socialisation. Généralement, les individus sont en quête d'informations techniques (Morrison, 1995, 1993, 1993 ; Chao et al, 1994 ; Ostroff et Kozlowsky, 1992 ;

Comer, 1991), de feedback (Morrison, 1995, 1993, 1993 ; Miller et Jablin, 1991 ; Ashford, 1986 ; Ashford et Cummings, 1985), de références (Morrison, 1995, 1993, 1993 ; Miller et Jablin, 1991 ; Ostroff et Kozlowsky, 1992), d'informations relationnelles et politiques (Morrison, 1995, 1993, 1993 ; Miller et Jablin, 1991 ; Ostroff et Kozlowsky, 1992 ; Chao et al, 1994), ou encore normatives et organisationnelles (Morrison, 1995, 1993, 1993 ; Miller et Jablin, 1991 ; Chao et al, 1994).

Il s'agit ensuite d'identifier la source d'information la mieux adaptée, interpersonnelle (supérieur, collègue, parrain...) ou non (documents...) et d'adopter ainsi un comportement actif ou passif. Avant de s'adresser à une personne, le novice évalue son niveau d'expertise, de pouvoir, d'accessibilité et la qualité de sa relation avec la personne concernée (Vancouver et Morrison, 1995). Les collègues et supérieurs hiérarchiques sont les plus sollicités (Louis, Posner et Powell, 1983). Seules les informations obtenues activement ont un effet positif sur le niveau d'ajustement (Morrison, 1993 ; Ostroff et Kozlowsky, 1992), sur le niveau de connaissance des quatre domaines de socialisation mais revêt un coût social (Morrison (1993). Par exemple, solliciter du feedback attire attention et peut être préjudiciable si la performance est faible voire peut agacer la personne interrogée. La recherche d'informations, contrairement à Louis (1980) expliquant que les nouveaux salariés recherchent de plus en plus d'information au fur et à mesure de leur gain d'expérience, intervient surtout au début dans l'organisation (Lacaze et Chandon, 2003) et devient moins fréquente quand l'ancienneté augmente (Ashford, 1986).

L'expérimentation

L'expérimentation consiste à acquérir du savoir-faire par la découverte d'astuces, en pratiquant sous le regard d'un formateur ou de collègues expérimentés (Lacaze, 2001). Elle se développe avec le temps et remplace progressivement la recherche d'informations (Ostroff et Kozlowski, 1992). Initié, l'acteur doit montrer de l'assurance et chercher de l'information nuirait à son image (Ashford, 1986 ; Feldman et Brett, 1983).

L'auto-management

L'auto-management (Luthans et Davis, 1979) impose d'exercer sur soi-même une influence pour se motiver à adopter les comportements requis (Manz et Snyder, 1983). Il

s'agit d'adopter un rôle actif dans la régulation de sa performance qui ne peut intervenir au commencement de la socialisation (Lacaze et Chandon, 2003).

Le développement des relations avec les membres de l'organisation

Cette tactique soulève l'enjeu de son intégration sociale, au sein d'un collectif, dont dépendra en grande partie la socialisation (Reichers, 1987). Elle doit être effectuée dès l'arrivée du collaborateur (Lacaze et Chandon, 2003).

2.2.3. Les typologies des tactiques de socialisation

A l'aune de ces tactiques organisationnelles et individuelles, Van Maanen et Schein (1979) proposent une typologie de six couples de stratégie de socialisation organisationnelle.

<p>Stratégie de socialisation de type formel :</p> <p>le nouvel entrant a un rôle de « novice » dans l'organisation. Il est isolé des autres membres de l'organisation à travers une série d'expériences façonnées spécifiquement pour les « novices ».</p>	<p>Stratégie de socialisation de type informel :</p> <p>le contexte de socialisation ne distingue pas la spécificité du rôle de « novice ». Cela donne une sorte de socialisation du « laisser-faire ».</p>
<p>Stratégie de socialisation de type individuel :</p> <p>l'individu est seul à entrer dans l'organisation, sa série d'expériences est donc plus ou moins unique.</p>	<p>Stratégie de socialisation de type collectif :</p> <p>les recrues sont ensemble, elles vivent une série d'expériences d'apprentissage communes.</p>
<p>Stratégie de socialisation de type séquentiel :</p> <p>l'organisation spécifie au nouvel entrant une séquence donnée d'étapes qui mènent au rôle ciblé.</p>	<p>Stratégie de socialisation de type aléatoire :</p> <p>la séquence des étapes qui mènent au rôle ciblé est inconnue, ambiguë ou continuellement changeante</p>
<p>Stratégie de socialisation de type fixe :</p> <p>mise en place d'un calendrier des étapes du processus communiqué à la recrue.</p>	<p>Stratégie de socialisation de type variable :</p> <p>Absence d'un calendrier des étapes du processus de socialisation.</p>

<p>Stratégie de socialisation de type d'investissement :</p> <p>l'identité de la recrue à son entrée est confirmée et la fiabilité et l'utilité des caractéristiques personnelles sont ratifiées</p>	<p>Stratégie de socialisation de type de non investissement :</p> <p>l'identité de la recrue à son entrée est infirmée et l'on dépouille la recrue de certaines caractéristiques personnelles.</p>
<p>Stratégie de socialisation de type en série :</p> <p>les membres expérimentés de l'organisation accompagnent les nouveaux qui assument des positions relativement similaires dans l'organisation (rôle de modèle pour les recrues).</p>	<p>Stratégie de socialisation de type disjoint :</p> <p>les nouveaux ne suivent pas les traces d'un prédécesseur : il n'y a pas de modèle de rôle disponible</p>

Tableau 17 : Typologie des stratégies de socialisation organisationnelle de Van Maanen et Schein (1979), repris par Bargues-Bourlier, 2008

A partir de cette typologie, Jones (1986) propose une classification des différents types de stratégies de socialisation organisationnelle en fonction de la dimension structurée par l'organisation (Lacaze, 2001).

Aspects structurés par les stratégies de socialisation organisationnelle	Type de stratégie de socialisation organisationnelle
<i>Contexte de diffusion d'information</i>	Stratégies de type <i>collectif/ individuel</i> Stratégies de type <i>formel/ informel</i>
<i>Contenu de l'information diffusée</i>	Stratégies de type <i>séquentiel/ aléatoire</i> Stratégies de type <i>fixe/ variable</i>
<i>Aspects sociaux</i>	Stratégies de type <i>en série/ disjoint</i> Stratégies de type <i>investissement/non investissement</i>

Tableau 18 : Classification des tactiques de socialisation, d'après Jones, 1986, repris par Bargues-Bourlier, 2001

Enfin, Lacaze (2001) poursuivant les travaux de Van Maanen et Schein (1979), et critiquant ceux de Jones (1986) propose une classification révisée des stratégies de socialisation organisationnelle.

Aspect 1 : Structuration du contexte des apprentissages/ajustements du nouvel entrant		
Contexte <i>Formel/informel</i>	Contexte <i>Individuel/collectif</i>	Contexte <i>en série/disjoint</i>
Aspect 2 : Structuration de l'organisation temporelle des apprentissages/ajustements du nouvel entrant		
Organisation <i>Séquentielle/Aléatoire</i>	Organisation <i>Fixe/variable</i>	

Tableau 19 : Nouvelle classification des stratégies de socialisation organisationnelle de Van Maanen et Schein (1979), par Lacaze (2001)

Ainsi, la socialisation organisationnelle, comporte plusieurs étapes – anticipation, intégration, management de son rôle – impactant différents domaines - maîtrise des tâches, clarification des rôles, acculturation, intégration sociale – dont l’appréhension est facilitée par des tactiques organisationnelles – formation, support - et individuelles – recherche d’information, expérimentation, auto-management.

Définie comme un processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans l’organisation (Lacaze, 2004), la socialisation organisationnelle, sous certaines formes et sans prendre en compte les comportements des nouveaux venus (Lacaze, 2005), semble favoriser le développement de la loyauté, de l’identification à l’organisation et de l’intention de rester (Ashforth et Saks, 1996). Processus de début ou d’étape de carrière, la socialisation organisationnelle est imbriquée dans la notion de carrière, entendue dans son sens traditionnel de séquence d’expériences ou de rôle (Hall, 1976, 1987 ; Roger, 1992). Aussi, la recherche d’informations auprès du supérieur et des collègues, pour Ostroff et Kozlowski (1992), augmente l’implication envers l’organisation et diminue l’intention de partir. Facilitée par la formation et le tuteur, développant un contrat psychologique en anticipation de l’intégration, nécessitant un comportement actif, la socialisation organisationnelle, par le processus d’apprentissage de la tâche et de l’environnement organisationnel, peut se rapprocher de notre définition de l’alternance.

2.2.4. Les limites de la socialisation organisationnelle : un concept en quête de définition fixe et aux effets contrastés

Le concept de socialisation organisationnelle comporte plusieurs limites dont la première relève d'une certaine vision manipulatrice de la socialisation, vue comme une séduction organisationnelle (Lewicki, 1981). Les individus subiraient une sélection rigoureuse basée sur leur facilité à l'endoctrinement. Une autre limite porte sur la tactique de formation.

D'une part, pour tirer des conclusions plus ambitieuses sur les effets de la formation par rapport à la socialisation des nouveaux salariés, Holton (1995), Saks et Ashford (1997) militent pour des recherches sur l'évaluation de l'efficacité de la nature et du contenu des formations à dispenser.

D'autre part, la formation peut décliner des effets négatifs (Premack et Wanous, 1985) en créant des attentes par rapport au travail qui auront des conséquences négatives sur la performance si elles ne sont pas validées. Aussi, Lacaze et Fabre (2009) soulèvent que la socialisation organisationnelle entraîne une forte performance, un investissement en temps et une grande loyauté mais n'est pas viable à long terme car les systèmes destinés à créer de la loyauté et de l'implication limitent la créativité et la capacité à résoudre des problèmes. Enfin, la socialisation organisationnelle reste un concept lacunaire, non dans l'étude de ses facteurs et de ses implications, mais dans la définition du concept et la manière dont il est mesuré. Il n'existe pas de consensus concernant la définition de la socialisation organisationnelle (Lacaze, Fabre, 2009).

Nous retiendrons donc l'apport de Lacaze (2002) stipulant que « les sociologues et les psychologues ne sont pas parvenus à une théorie générale de la socialisation. Leur expérience nous montre qu'il faut choisir un contexte d'étude et renoncer à une théorie globale de la socialisation organisationnelle » La socialisation organisationnelle ne revêt en effet pas la même réalité en fonction des catégories socioprofessionnelles, des entreprises et des pays considérés (Sainsaulieu, 1977 ; D'Iribarne, 1989, 1986).

3. Le tutorat, système de soutien organisationnel personnifié par le tuteur

La formation en alternance repose sur le triptyque centre de formation-université-entreprise qui interagit autour de l'apprenant. Ces trois entités participent du soutien de l'apprenant tout au long de sa formation, soutien perceptible au niveau de l'organisation et de l'encadrement. Comment le système de gestion afférent à l'alternance nécessite un soutien organisationnel prégnant, avec un rôle clé dévolu au tuteur ?

3.1. Le soutien organisationnel perçu ou la perception d'aide dans les situations difficiles

3.1.1. Définition

Partant de la théorie de l'échange social (Homans, 1958 ; March et Simon, 1958), la norme de réciprocité (Gouldner, 1960) peut être à la base d'un échange durable et source de satisfaction. En présence d'actions favorables réciproques, la relation entre les deux parties peut se perpétuer et se renforcer (Coyle-Shapiro, Parzefall, 2009). En alternance, l'étudiant reçoit de l'organisation un soutien du centre de formation-université, de l'entreprise et d'acteurs clés. Le centre de formation supporte l'étudiant par une pédagogie adaptée et adaptable, par une présence, des conditions matérielles satisfaisantes, une aide et une explicitation des objectifs pédagogiques. Il répond aux interrogations et favorise le développement d'une réflexion sur les pratiques. En complémentarité, l'entreprise soutient l'étudiant par la disponibilité et l'ouverture d'acteurs clés, par des conditions matérielles adéquates. En présence d'un tel support, l'acteur devient reconnaissant du soutien qu'il reçoit et se sent alors redevable vis-à-vis de son entreprise. Ce soutien, défini comme soutien organisationnel perçu (SOP) (Eisenberger et al, 1986) mesure la croyance globale d'un salarié à propos du degré de soin et d'attention que l'entreprise lui porte et de la façon dont elle valorise ses contributions et se préoccupe de son bien être.

Le soutien organisationnel perçu se définit comme l'étendue selon laquelle les salariés pensent pouvoir obtenir de l'aide de la part de l'organisation lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles. Il dépend de la manière dont les salariés perçoivent les actions et les décisions prises par les dirigeants en matière de ressources humaines et qui seront attribuées à l'organisation selon un processus de personnification (Rhoades et Eisenberger, 2002 ; Alis et Dumas, 2008).

La perception de soutien de la part de l'organisation répond à des besoins d'estime, de reconnaissance et d'appartenance d'ordre « socio-émotionnel » (Rhoades et al, 2001 ; Trembaly, Cloutier, Chenevert, 2005). Le salarié percevant un soutien organisationnel fera alors preuve de réciprocité en aidant l'organisation à atteindre ses objectifs (Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch et Rhoades, 2001), en témoignant un engagement plus fort à son employeur (Eisenberger, Fasolo et Davis-LaMastro, 1990). Plus grand sera le SOP, plus grand sera le besoin ressenti de témoigner de réciprocité, et ce, indépendamment du fait que ce support ait été ou non, implicitement ou explicitement promis aux employés (Rhoades et Eisenberger, 2002). Le SOP peut donc provoquer une relation d'équilibre entre l'individu et l'organisation, où cette dernière se doit d'aider l'acteur inscrit dans un processus complexe, pour qu'en retour, celui-ci s'engage davantage. La structure de l'équilibre dépend donc d'une action première de l'organisation puis d'une réaction évaluative de l'individu. Si l'organisation supporte l'acteur, alors celui-ci se sent redevable et engage sa force de travail plus intensément auprès de son entreprise.

3.1.2. Les relations du SOP : implication et intention de quitter

La perception de soutien organisationnel crée un acteur redevable à son organisation, conformément au principe de réciprocité (Eisenberger, Fasolo et Davis-la-Mastro, 1990 ; Shore et Tetrick, 1991 ; Shore et Wayne, 1993). Le SOP peut être appréhendé comme une expérience positive de travail, qui joue un rôle déterminant dans le développement de l'implication organisationnelle (Eisenberger, Huntington, Hutchison, Sowa, 1986 ; Allen et Meyer, 1990 ; Mathieu et Zajac, 1990 ; Meyer, Irving et Allen, 1998). Le SOP est donc relié positivement à l'implication organisationnelle et négativement à l'intention de quitter (Eisenberger et al, 1990 ; Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch et Rhoades, 2001 ; Guzzo, Noonan et Elron, 1994 ; Hutchinson, 1997 ; Shore et Tetrick, 1991 ; Shore et Wayne, 1993).

Le SOP, distinct de l'implication organisationnelle, partage les mêmes antécédents. (Eisenberger et al, 1996 ; Guzzo, Noonan, Elron, 1994 ; Hackett, Bycio, Hausdorf, 1994 ; Settoon, Bennet, Liden, 1996 ; Wayne, Shore, Liden, 1997 ; Barette, Lemyre, Corneil, Beauregard, Legault, 2006) Il peut également agir comme variable médiatrice entre certaines caractéristiques de travail et l'implication (Rhoades et al, 2001 ; Eisenberger et al, 1990 ;

Barette et al, 2006). Il favorise également la performance (Eisenberger et al, 1986 ; 1990), le développement des compétences (Allen et al, 2003 ; Whitener, 1997, 2001 ; Wayne et al, 1997, 2002 ; Meyer et Smith, 2000) et les opportunités de promotion et de carrière (Wayne et al, 1997 ; Meyer et Smith, 2000).

3.2. Le tutorat : système d'apprentissage personnalisé par le tuteur

Le partage de la fonction RH (Peretti, 2001) se fait entre plusieurs acteurs au sein de l'entreprise (Dejoux, 2007) : le dirigeant qui impulse la politique, la DRH qui met en œuvre la politique et l'outil, les managers qui doivent être considérés comme le maillon fort du déploiement de la politique RH. Ce sont les orfèvres de la mise en œuvre des outils RH qui permettent le déroulement des processus RH (Dejoux, 2007, repris par Bernardin, Krohmer, 2007)

Partant, l'activité managériale se scinde en deux pans : d'une part, la réalisation de la tâche, le contrôle de son exécution, son déroulement et ses caractéristiques techniques, d'autre part, concernant les personnes, les relations, la coordination des activités individuelles pour produire un résultat collectif. Aussi, le supérieur influence-t-il de façon sensible les décisions significatives pour le salarié, comme les augmentations ou les promotions (Cropanzano et Prehar, 2001). Dans la déclinaison d'une politique de gestion des compétences, le rôle du manager est fondamental (Bernardin, Krohmer, 2007), par son rôle décisionnaire, et par les qualités pédagogiques et persuasives qu'il doit développer (Dejoux, 2007 ; Bernardin, Krohmer, 2007). Dans le système d'alternance, le manager, le supérieur, demeure dans la majorité des cas, le tuteur de l'étudiant. Quels rôles portent-ils ? Quels effets lui sont attribués ?

3.2.1. Le tutorat

Le tutorat est directement lié à l'alternance (Lankau et Scandura, 2002 ; Lockwood, 2005) en prenant son origine dans le compagnonnage, et la relation apprenti – maître. Originellement, tout maître a vocation à transmettre ce qu'il a lui-même reçu (Guédez, 1994 ; Icher, 1999, 2000 ; De Castera, 2003). Le tutorat est donc une approche pédagogique inductive, fondée sur une situation de travail accompagnée. (Fredy-Planchot, 2007) Un principe de coordination relie l'apprenti au maître sur la base d'un contrat d'apprentissage où

le premier échange subordination et obéissance contre protection et transmission d'un savoir-faire par le second. (Hatchuel, 1994)

Le tutorat représente un ensemble de moyens, en particulier humains, mobilisés par une entreprise pour intégrer et former à partir de la situation de travail (Boru et Leborgne, 1992 ; Clénet, 2000). Généralement basé sur le volontariat, le tutorat est confié à des salariés justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins deux ans et d'une qualification en rapport avec l'objectif de professionnalisation visé. (Fredy-Planchot, 2007) Pratique improvisée, spontanée, approximative à l'origine (Vanderpote, 1992), le tutorat tend à se définir vers un sens partagé, où la relation tuteur – novice serait dynamique et apprenante, à l'opposé de transferts confus ou didactiques (Conjard, Devin, Orly, 2006).

Nous définissons donc le tutorat comme l'instauration d'une relation de travail intense entre un novice et un membre plus expérimenté de l'organisation chargé de le former à sa fonction inscrite dans une organisation et de promouvoir son développement de carrière (Blau, 1988 ; Chao, 1997 ; Delobbe et al, 2001).

3.2.2. *Tuteur*

Le tutorat, relation de maître à apprenti inscrite dans un processus, repose donc sur un acteur clé, le tuteur ou maître d'apprentissage¹⁷¹. Le terme tuteur dérive du latin *tutor, tutrix* signifiant défenseur, protecteur, gardien. Dans son sens moderne, il désigne une perche, une armature destinée à soutenir une jeune plante, ou une personne à qui est confiée la tutelle d'enfants mineurs ou d'incapables majeurs (Petit Larousse, 2008).

Appliqué à l'entreprise et à la formation, le tuteur doit posséder plusieurs qualités : la maîtrise professionnelle, des capacités relationnelles et pédagogiques, une motivation au tutorat (Tilman, Delvaux, 2000 ; Conjard, Devin, Orly, 2006), la perception des enjeux, objectifs de l'action et du processus mis en œuvre (Conjard, Devin, Orly, 2006). Il doit connaître l'organisation et le secteur d'activité (Allen et Poteet, 1999) et être performant dans son travail (Kleinman, Siegel, Eckstein, 2001 ; Fizel et D'Itri, 1999 ; Tonidandel, Avery,

¹⁷¹ Veolia utilise l'appellation maître d'apprentissage pour designer la relation issue du contrat d'apprentissage ; dans le cas des contrats de professionnalisation et des salariés, il s'agit du tuteur. Nous utilisons le terme de tuteur par facilité et précisons les dénominations au cas par cas.

Phillips, 2007). En lien avec la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), la volonté d'apprendre chez l'étudiant est maximisée quand le tuteur est vu comme crédible, expert et que son comportement est vu comme un idéal à atteindre pour le novice (Noe, 2000 ; Tonidandel, Avery, Phillips, 2007), et qu'il possède un leadership certain (Allen et Poteet, 1999). La position et le rôle que se façonne le tuteur pendant la relation facilite le développement des compétences (Kleinman et al, 2001 ; Tonidandel, Avery, Phillips, 2007). De plus, la qualité de la relation établie entre les deux acteurs est un facteur d'efficacité déterminant du tutorat (Blau, 1988 ; Heiman & Pittenger, 1996), directement renforcée par la fréquence des opportunités d'interactions entre le tuteur et l'étudiant (Heiman & Pittenger, 1996).

Acteur de référence pour l'étudiant, il favorise l'intégration dans l'entreprise ou dans le nouveau poste, accompagne et aide au développement de la maîtrise de tâches de plus en plus complexes (Jedliczka et Delahaye, 1994). Il est partiellement responsable de l'acquisition du savoir-faire, du savoir-être et de la cohérence entre la formation en centre de formation et la formation en entreprise (Luttringer, 1994). Le tuteur transmet et aide à acquérir un métier (Gérard, 2002), de nouvelles compétences (Lankau et Scandura, 2002). Il apprend au novice comment devenir performant sur son poste de travail et facilite sa maturité professionnelle (Schrodt et al, 2003).

Cependant, le tuteur agit avant tout comme un facilitateur, trop de soutien pouvant déclencher stress ou perte d'estime de soi (Almudever et Leblanc, 2001). L'étudiant doit en effet créer du lien, construire ses propres connaissances, ses propres savoirs d'expérience à la croisée des contenus formalisés proposés en centre de formation et des expériences de terrain, particulièrement dans les niveaux supérieurs. Aussi la relation novice-tuteur ne sera-t-elle pas la même en fonction du niveau académique et de l'expérience professionnelle de l'amateur.

Nous définissons ainsi le tuteur comme un salarié expérimenté et motivé, développant des capacités relationnelles, pédagogiques et de leadership, mises en œuvre dans la transmission d'un savoir d'expérience et organisationnel auprès d'un novice dans l'entreprise ou dans le poste. Il apprend à l'amateur à se développer et à vivre de manière efficace dans le monde professionnel (Kram, 1985).

3.2.3. *Le soutien du supérieur ou l'aide au bien être en entreprise*

Le tutorat agit comme un médiateur entre la formation personnelle et les conséquences organisationnelles (Lankau et Scandura, 2002). Les effets produits s'inscrivent dans la durée (Chao, 1997 ; Orpen, 1995 ; Scandura, 1992). En cours d'alternance, le tuteur, accueille, présente et place le salarié dans le process de production, favorise sa participation aux activités afférentes aux postes de travail, facilite la compréhension des activités, transmet les compétences, facilite la recherche d'information et leur analyse, fournit les moyens pour réaliser les activités d'apprentissage et évalue l'étudiant (Boru et Leborgne, 1992 ; Jedliczka et Delahaye, 1994 ; Racine, 2000).

Ce rôle, qui dépasse la simple transmission des pratiques professionnelles (Gérard, 1997) a des répercussions dans le processus de socialisation organisationnelle (Lacaze, 2004) que le tuteur facilite (Chao, Walz, & Gardner, 1992 ; Chao, 1997 ; Ostroff & Kozlowski, 1993). Le tuteur, par l'intégration, aide au repérage de la culture de l'entreprise, de ses métiers, à l'identification de l'organigramme, des personnes, des services, des styles de management. (Veillard, 2004) Ici, en transmettant sa culture, l'organisation maintient une identité qui lui servira à mobiliser ses salariés autour d'un projet fédérateur (Thévenet, 1993).

Le tutorat, que nous pouvons rapprocher du soutien du supérieur, peut agir selon le même mécanisme de réciprocité du soutien organisationnel perçu, personnifié en la personne du tuteur. Se sentant soutenu par son supérieur, l'acteur abordera un comportement favorable à l'organisation. Le soutien du supérieur perçu (SOPS) peut donc être défini comme la perception générale relative à la mesure dans laquelle le supérieur valorise les contributions de ses employés et se soucie de leur bien être (Eisenberger, Fasolo, Davis-LaMastro, 1990 ; Manville, 2006)¹⁷².

La perception chez les salariés d'un traitement positif émanant du supérieur traduirait en effet une action favorable de l'organisation à leur égard (Stinglhamber et Vandenberghe, 2003 ; Barette et al, 2006). En représentant l'organisation, les décisions et le style de gestion du supérieur sont des éléments déterminants qui tendent à moduler les comportements des

¹⁷² Nous entendons dans l'ensemble de notre recherche le tuteur et le supérieur comme des personnes similaires et utiliserons l'appellation générique « supérieur-tuteur »

subordonnés (Chiok Foong Loke, 2001 ; McNeese-Smith, 1997 ; Barette et al, 2006). Un contrat psychologique de désir peut émaner (Schein, 1980). Les supérieurs agissant comme les agents principaux de l'organisation, la perception de traitement favorable de la part du superviseur contribue à la perception du soutien organisationnel (Rhoades et Einsenber, 2000 ; Barette, Lemyre, Corneil, Beauregard, Legault, 2006) et entraînerait les mêmes effets, notamment en terme d'implication organisationnelle (Rhoades et al, 2001 ; Eisenberger et al, 1990).

Subséquentement, les individus ayant eu un mentor planifient mieux leur trajectoire professionnelle, se sentent plus impliqués dans leur carrière, plus satisfaits et sont mieux rémunérés (Chao, 1997 ; Chao et al, 1992 ; Allen, Eby, Poteet, Lentz, Lima, 2004 ; Tonidandel, Avery, Phillips, 2007) En développant les capacités managériales, techniques, le sens de la compétence et de l'efficacité et la connaissance du comportement adapté en fonction des différents niveaux de management, le tutorat facilite la carrière. (Hunt et Michael, 1983). Cette facilité est renforcée par le sponsorship, l'exposition et la visibilité, le coaching, la protection et le challenge émanant du tuteur (Tonidandel, Avery, Phillips, 2007). Les effets du tutorat participent donc à faciliter le développement de carrière des novices, mais également des tuteurs (Scandura et Viator, 1994 ; Kram, 1985 ; Allen et al ; 2004 ; Tonidandel, Avery, Phillips, 2007).

Ainsi, en optimisant la période de prise de contact, le tutorat facilite la diminution de l'intention de quitter (Becker, 1992 ; Chan, Tonq-Quing, Redman, Snape, 2006 ; Chen, 2001 ; Lee et Olshfski, 2002 ; Frédy-Planchot, 2005) avec une corrélation moyenne (Yin Teng Chew, Sai Kong Wong, 2008) ou nulle (Boshoff et Mels, 2000). Il peut développer la performance (Chao, Walz et Gardner, 1992 ; Day et Allen, 2004 ; Peluchette et Jeanquart, 2000 ; Tenenbaum, Crosby et Gliner, 2001), ou non (Green et Bauer, 1995 ; Scandura, 1992 ; Scandura et Schriesheim, 1994). A l'inverse, des difficultés relationnelles avec le supérieur entraînent souvent le départ de l'acteur (Furnham et Taylor, 2004 ; Paillé, 2009).

3.2.4. Les limites des soutiens et du tutorat : multiples tutorats et temps restreint pour les managers

La fonction des tuteurs semble difficile à cerner car elle apparaît floue, variable d'une organisation à l'autre, ne répondant à aucune norme commune de statut, de contrôle, de

formation. Il n'existe pas de tutorat type et pas d'avantage de tuteur type (Gérard, 1997). Tous les tuteurs ne sont donc pas de bons tuteurs, et le tutorat peut être positif ou négatif (Eby, Butts, Lockwood, Simon, 2004 ; Eby, McManus, Simon, Russel, 2000). En effet, la rétention d'information, source de pouvoir, est une prédisposition naturelle de l'organisation (Crozier, Friedberg, 1977). Le partage des connaissances n'est pas spontané. Il faut faire en sorte que chacun devienne convaincu de l'intérêt pour lui-même et pour toute l'entreprise de partager les connaissances. (Thévenot, 1998). Il faut pour transmettre, savoir, pouvoir et vouloir.

Or la possibilité de transmission est peu facilitée, dans la mesure où le tutorat est subordonné aux impératifs de production. Le tuteur est avant tout un professionnel qui doit assurer sa charge de travail et veille ensuite sur l'apprenti ; il n'y a guère d'espace temps spécifique à la réalisation d'une intervention tutorale (Kunegel, in Fernagu, 2007), le tuteur acceptant cette activité en plus de son travail habituel (Lefalgoux, 1997). Or, les managers semblent peu enclins à prendre de nouveaux rôles liés à la GRH (Thévenot, 2007) alors que les actions en entreprise ne peuvent être efficaces sans l'implication des managers (Thévenot, 2007 ; Dejoux, 2007 ; Bernardin, Krohmer, 2007).

Afin de favoriser le développement des tuteurs, des politiques de reconnaissance se mettent en place (Fredy-Planchot, 2007), en valorisant la disponibilité dont ils font preuve (Deslandes, 2001). Enfin, il existe parfois une distance entre le dispositif imaginé et le dispositif vécu. (Fernagu-Oudet, 2007)

III – LA MISE EN EXERGUE DU CONTRAT PSYCHOLOGIQUE ET DU SUCCÈS DE CARRIÈRE PAR L'ALTERNANCE, ESSENCE DE LA RELATION DIALECTIQUE INDIVIDU-ORGANISATION

La formation en alternance est portée par un contrat écrit entre l'entreprise et l'alternant, contrat d'apprentissage ou de professionnalisation pour une recrue, contrat de développement des compétences¹⁷³, période de professionnalisation ou contrat de progression professionnelle pour des salariés en formation continue. Ce contrat, qui fixe une relation sur un temps défini, impose le respect du droit du travail par les deux parties.

A côté de ce contrat écrit évolue un contrat tacite, que nous pourrions percevoir en terme de carrière, comme la promesse d'embauche et d'un poste correspondant aux attentes dans l'organisation pour une recrue, ou la promesse d'une évolution de carrière pour un acteur en salarié. Une relation dialectique - un rapport raisonné et équilibré entre l'individu et l'organisation - s'instaure, par l'entrée en alternance, dont le point nodal se situera à l'issue du processus, où l'équilibre individu organisation restera, vacillera ou sombrera. Nous recourons à la notion de contrat psychologique pour expliciter cette relation dialectique.

1. Le contrat psychologique ou la croyance en des obligations réciproques entre l'individu et l'organisation basées sur des promesses

1.1. Une relation d'échange individu-organisation régie par un contrat moral

Le contrat psychologique prend ses racines dans les travaux de Barnard et la théorie de l'équilibre (1938), dans le postulat avantages-rétributions de March et Simon (1958) ainsi que dans la théorie de l'échange social de Blau (1964) (Delobbe, 2009). Il se base sur la norme de réciprocité (Gouldner, 1960), mécanisme qui suppose que les contributions faites par les employés sont fonction de ce que fournit l'employeur. Argyris le définit, en 1960, en postulant que tous les éléments d'une relation d'emploi ne peuvent être présents dans un contrat écrit et formel et que la dimension psychologique permet de compenser les insuffisances des contrats classiques. Puis, Levinson et al en 1962, et Schein en 1965, développent cette idée avec le concept d'attentes mutuelles, qui gouverne les relations entre l'individu et l'organisation, mais dont les parties peuvent ne pas être parfaitement conscientes.

Pour Levinson et al (1962), qui soulignent le rôle de la réciprocité et l'effet d'une satisfaction anticipée des attentes, le contrat psychologique est une série d'attentes mutuelles dont les parties présentes dans la relation peuvent n'avoir que faiblement conscience mais qui régissent néanmoins leur rapport à l'autre. Les deux parties engagées dans le contrat sont, d'une part, l'employé en tant qu'individu, et d'autre part, l'organisation représentée par ses managers. Levinson et al (1962) expriment que le contrat psychologique recouvre des questions complexes puisque certaines attentes sont largement partagées alors que d'autres

¹⁷³ Contrat interne VE

sont plus individualisées ; certaines sont hautement spécifiques alors que d'autres sont très générales. Aussi, le contrat psychologique est-il sujet au changement, les parties en présence pouvant négocier des changements dans les attentes, suite à un changement de circonstances ou à une compréhension plus complète des contributions de l'autre partie (Levinson et al, 1962 ; Taylor et Tekleab, 2004).

Pour Schein (1965), le contrat psychologique suppose que l'individu possède une série d'attentes envers l'organisation et que l'organisation possède une série d'attentes envers lui. Ces attentes ne sont pas seulement relatives à la quantité de travail qui doit être fournie par rapport au salaire octroyé, mais incluent également un ensemble de droits, de privilèges et d'obligations entre le travailleur et l'organisation. De telles attentes ne sont écrites dans aucun contrat formel entre l'employé et l'organisation, mais agissent comme de puissants déterminants du comportement. Schein (1965) souligne l'importance d'une adéquation entre les attentes et les contributions de chaque partie. Si les employés font l'expérience d'une faible adéquation, cela peut entraîner un effet néfaste sur leur satisfaction professionnelle, leur implication et leur performance. L'auteur, en 1970, fait une première référence à la violation du contrat (Taylor et Tekleab, 2004).

En 1989, Rousseau définit le contrat psychologique comme la croyance d'un individu relative aux termes et aux conditions d'un accord d'échanges réciproques entre cette personne cible et une autre partie lequel accord « naît lorsqu'une partie croit qu'une promesse en un retour futur a été faite par l'autre partie, et donc que si elle lui apporte une contribution, elle l'oblige en retour pour un bénéfice futur (Rousseau, 1989, 1990, 1995, 2001, citée par Mullenbach-Servayre, 2009). L'élément clé du contrat psychologique demeure alors la croyance qu'une promesse a été faite et qu'une contribution sera offerte en contrepartie, liant les parties entre elles à travers un ensemble d'obligations réciproques. Le contrat ne naît pas de la promesse en elle-même mais de la croyance de l'autre partie en cette promesse (Rousseau, 1989 ; Castaing, Roussel, 2006).

Pour Guerrero, en 2005, le contrat psychologique est la croyance à l'égard des conditions d'un accord d'échanges réciproques entre l'individu et les représentants de l'entreprise. Ici, la relation d'emploi peut être appréhendée comme un processus d'ajustement dans le temps, ajustement qui s'explique par la manière dont chaque partie réagit à son environnement. Le contrat psychologique émerge dès que l'une des deux parties croit qu'une

promesse d'action future a été faite. Ces promesses sont de deux natures, les attentes subjectives et tacites d'une part, qui peuvent aboutir à la perception d'un engagement. L'imaginaire et la projection de l'individu expliqueraient ce premier type de promesse. D'autre part, de réelles promesses, explicites, faites avec un engagement réel qui serait à la source du contrat psychologique (Guerrero, 2005). En résumé, Rousseau (2001) distingue trois niveaux de signification liés à cette relation d'emploi : le niveau des croyances (promesses et obligations qui composent la relation d'emploi), le niveau des significations associées aux croyances (économiques, socio-émotionnelles, idéologiques), et le niveau de signification associé à la relation d'emploi (idéologie, normes associées à la relation d'emploi).

En synthèse, la définition de Rousseau (1989) est très acceptée car elle a une capacité à refléter le caractère idiosyncrasique du contrat et se focalise sur le cadre du travail comme source d'obligations et de promesses. Mais elle ne demeure pas universelle. Herriot et Pemberton (1997) définissent le contrat psychologique comme les perceptions que les deux parties de la relation d'emploi, l'individu et l'organisation, ont des obligations liées à cette relation, définition dans laquelle s'inscrivent Anderson et Schalk (1998) ainsi que Guest (1998). Nous définissons donc le contrat psychologique comme la croyance que des obligations réciproques basées sur des promesses implicites ou explicites régissent la relation d'échange entre l'employé et son organisation (Rousseau, 2001).

1.2.Principes et conditions de développement du contrat : points de vues du salarié et de l'organisation

1.2.1. Le principe du contrat : échange et consentement, conditions du développement de promesses et attentes

Les obligations du contrat psychologique émanent de plusieurs sources, comme les attentes (Freese et Schalk, 1996 ; Herriot et al, 1997 ; Schalk et al, 1995 ; Thomas et Anderson, 1998 ; Tinsley et Lee, 1999), les promesses (Guest et Conway, 2000, 2002 ; Kickul, 2001, 2001 ; Robinson, 1996 ; Robinson et Morrison, 1995 ; Rousseau et Tijoriwala, 1999 ; Turnley et Feldman, 1998, 1999, 2000), les obligations (Freese et Schalk, 1999 ; Lewis-McLear et Taylor, 1998 ; Robinson et al, 1994 ; Rousseau, 1990 ; Shore et Barksdale, 1998) et la croyance dans des promesses (Coyle-Shapiro, 2001, 2001 ; Coyle-Shapiro et

Kessler, 1998, 2000, 2000, 2000, 2002, Coyle-Shapiro et Neuman, 2004 ; Dabos et Rousseau, 2004). Le contrat psychologique est donc constitué d'attentes et de promesses - les attentes étant les conséquences de promesses, implicites ou explicites, faites par l'organisation et le salarié (Rousseau, 1989) – d'obligations et de croyance dans les promesses (Rousseau, 2001).

Ainsi, pour que naisse le contrat, certaines conditions doivent être remplies. L'échange et le consentement sont nécessaires pour que la promesse crée une attente. L'adéquation entre promesse faite et attente, ainsi que le degré de confiance dans la possibilité de réalisation de la promesse conditionnent la naissance d'une obligation et donc d'un contrat. Par suite, trois conditions demeurent pour qu'un employé interprète une expression organisationnelle comme une promesse crédible, qu'elle soit potentielle ou réelle. L'énonciateur de la promesse doit être perçu comme un acteur ayant le pouvoir, l'autorité ou la capacité de réaliser les engagements de l'organisation. Il doit agir dans un contexte approprié au signalement d'engagement de la part de l'organisation et enfin, se comporter de manière consistante avec les engagements exprimés au préalable. Rousseau et McLean Parks (1993), McLean Parks et al (1998) et Shore et Barksdale (1998) définissent donc le contrat psychologique et son processus d'élaboration, par la stabilité du contrat, l'étendue des engagements, la durée, l'explicitation et la certitude des engagements.

1.2.2. Les conditions de développement sur la base de l'expérience

Rousseau (2001), puis Morrison et Robinson (2004), expliquent le principe de formation du contrat psychologique, par une approche cognitive s'appuyant sur le concept de schéma (modèle mental reprenant des éléments conceptuellement liés, qui se développe progressivement à partir de l'expérience et qui guide la manière dont une information nouvelle est organisée, Stein, 1992). Les individus possèdent un schéma concernant la relation d'emploi, c'est-à-dire des croyances directrices quant à la nature d'une relation d'emploi typique. Ce schéma se construit tôt dans la vie quand l'individu développe des valeurs à propos de la réciprocité et de l'ardeur au travail, valeurs influencées par la famille, l'école, les groupes de pairs et les interactions avec les autres travailleurs (Morrison et Robinson, 2004). Le contrat psychologique se développe donc progressivement sur la base de l'expérience (Fiske et Taylor, 1984 ; Anderson et Thomas, 1996 ; Nelson, Quick et Joplin, 1991).

Blancero et Kleiner (2001) lient le développement du contrat psychologique à la socialisation organisationnelle. Ils estiment que l'individu développe de manière anticipative un contrat psychologique avec l'organisation pendant le processus de socialisation anticipatoire. A leur entrée dans l'organisation, ils disposent de contrats psychologiques incomplets, entament un processus leur permettant de donner sens à la situation en recherchant activement des informations complémentaires et en soumettant leur contrat psychologique au test de la réalité. Après ce test, le contrat est résistant aux changements (Rousseau, 2001). Dans la recherche d'informations, l'acteur utilise plus l'observation que la demande (Morrison, 1993 ; 1993) mais cette dernière peut irradier plusieurs sources, comme le responsable du recrutement ou de la sélection (Guzzo et Noonan, 1994 ; Shore et Tetrick, 1994), les collègues (Ho, 1999 ; Miller et Jablin, 1991 ; Shore et Tetrick, 1994) ou le supérieur (Liden et al, 2004 ; Shore et Tetrick, 1994). Ce dernier, jouant un rôle critique dans la socialisation des nouveaux employés, en facilitant le développement d'une compréhension réaliste des obligations respectives de l'employeur et de l'employé (Liden, Bauer, Erdogan, 2004), participe de la construction du contrat psychologique. De hauts niveaux de socialisation réduiraient donc les obligations de l'employeur telles que perçues par l'employé durant les trois premiers mois de la relation d'emploi (Tekleab, 2003).

D'autres facteurs participent de la création des obligations, comme d'une part les messages et événements émis par l'organisation qui véhiculent des engagements (énoncés ouverts, observation du traitement reçu par les autres, manifestation des politiques organisationnelles, constructions sociales) et d'autre part, les signaux sociaux émanant de l'environnement de la nouvelle recrue (Rousseau, 1995). La manière dont un individu interprète les pratiques et politiques de RH, suite à sa propre expérience, ou après l'observation du traitement réservé à ses collègues, influence également son contrat psychologique (Hannah et Iverson, 2004). De plus, le contrat psychologique étant idiosyncratique (Rousseau, 1989 ; 1995), les prédispositions individuelles - biais cognitifs, buts, motivations, objectifs liés à l'emploi, personnalité - affectent la manière dont les informations liées au contrat psychologique sont encodées. Enfin, le contrat psychologique est un concept très fortement lié au contexte (Sharpe, 2003 ; Delobbe et alii, 2005), évolutif, comme la culture, la loi, l'économie (Shore et al, 2004).

En résumé, les employés et les agents organisationnels débutent la relation avec des schémas cognitifs différents concernant ce que devraient être les obligations entre les deux

parties d'où l'importance d'une grande communication (Morrison et Robinson, 2004). Or, l'individu est sujet à un certain nombre d'influences qui, ensemble, façonnent la manière dont il interprète son propre contrat psychologique et dont il répond aux signaux et événements survenant dans sa relation d'échange avec l'employeur.

1.2.3. Le contrat psychologique du point de vue du salarié : l'espérance de la réciprocité

Les individus appréhendent différemment les relations d'échange en fonction de leur degré d'acceptation de la norme de réciprocité et d'adhésion à celle-ci. Le comportement de l'employeur, tel que perçu par l'employé, fournirait une indication claire quant à la forme de réciprocité qui sous-tend la relation d'emploi (Parzefall, 2005). Blau (1964) exprime, par exemple, que faire preuve de réciprocité rapidement manifeste un refus de rester redevable et nuit au développement de la confiance. A l'inverse, les salariés peuvent aussi s'engager dans un rapport réciproque de façon proactive, en anticipant les obligations qui seront honorées à l'avenir (Coyle-Shapiro, 2002).

1.2.4. Le contrat psychologique du point de vue de l'organisation : la quête du représentant de l'organisation

L'appréhension du contrat psychologique du côté de l'organisation oblige à définir qui représente l'employeur. Deux approches existent dont la première consiste à examiner la relation d'échange à un niveau dyadique, entre l'employé et son supérieur immédiat (Lewis-McClear et Taylor, 1998 ; Tekleab et Taylor, 2003). Cette approche est nuancée par l'apport de Guest et Conway (2000) notant que les supérieurs hiérarchiques, sauf les cadres supérieurs, ne se sentent pas représentants de l'organisation Cet argument est contesté par Shore et Tetrick (1994) et Lewis et Taylor (2001) qui soulignent que le supérieur joue un rôle dans la formation du contrat psychologique.

La seconde approche consiste à examiner la relation à un niveau plus global entre les cadres de niveau intermédiaire-élevé et les employés (Coyle-Shapiro et Kessler, 2002 ; Porter, Pearce, Tripoli, Lewis, 1998). Cette veine implique de reconnaître que les individus peuvent avoir de multiples contrats psychologiques avec différentes parties au sein de l'organisation (Rousseau et Tijoriwala, 1998). Un employé peut avoir un contrat psychologique avec son

supérieur immédiat portant sur des obligations plus spécifiques à sa fonction et un autre contrat psychologique avec l'organisation dans son ensemble à propos des conditions de base de la relation d'échange.

1.2.5. Les multiples contrats : transactionnels, relationnels et de développement

Rousseau (1996) et Coyle-Shapiro et Kessler (2000) distinguent différents types de contrats psychologiques, dont la distinction entre le contrat transactionnel, le contrat relationnel et le contrat de développement demeure acceptée.

D'un côté, le contrat transactionnel, ou de transaction, est la perception individuelle que l'échange avec l'entreprise est ponctuel et économique. Il inclut très peu de promesses de la part des deux parties. Il inclut des obligations à caractère monétaire ou matériel, explicite et à court terme comme celles relatives au salaire et aux avantages divers, à l'horaire et au lieu de travail (Rousseau, 1996).

De l'autre, le contrat relationnel, ou de relation, enraciné dans la théorie de l'échange social (Blau, 1964) est constitué de promesses de rétributions sécurisantes et possède une forte dimension affective avec un échange social bâti sur la confiance mutuelle entre les parties. Il inclut des obligations d'ordre émotionnel ou affectif qui sont en général peu spécifiées et implicites comme l'obligation de développement de carrière, d'assurer la sécurité de l'emploi, la formation et le développement des compétences (Rousseau, 1996). Il se manifeste dans les relations d'emploi où les employés sont embauchés dans l'idée de se développer et de rester auprès du même employeur jusqu'à la retraite. Ce contrat contient principalement des termes socio-émotionnels (Castaing, Roussel, 2006). Il considère également la dimension temporelle comme fondamentale (Delobbe et alii, 2005) et soutient la possibilité d'un maintien de l'engagement des acteurs dans un espace d'échange déséquilibré ou altéré. En revanche, il semble ne pas prendre suffisamment en compte la puissance du contexte, la complexité sociale et la dynamique des dimensions en jeu entre l'individu et l'organisation (Pihel, 2006).

Rousseau (1996) propose le contrat de développement – le contrat de formation et de développement des compétences de Coyle-Shapiro et Kessler (2000) – qui se caractérise par

une présence forte de formation, où l'entreprise s'engage à proposer des emplois à responsabilité, le salarié s'engageant à s'adapter, à acquérir des compétences transférables et à développer son employabilité. Le contrat de transition, défini par Rousseau (1996) comme une situation désavantageuse mais qui répond aux besoins à un moment donné, n'est pas validé (Guerrero, 2005). Enfin, Thomas et Anderson (1998) considèrent, qu'au-delà des composantes économiques et socio-émotionnelles du contrat psychologique, la catégorie de l'idéologie est associée au contrat psychologique.

1.2.6. La fin du contrat : rupture et violation

1.2.6.1. La brèche du contrat et la renonciation de réciprocité

Le contrat de travail peut se rompre. Par défaut, le contrat psychologique se brise. Mais le contrat psychologique peut également être rompu sans déchirure de l'écrit qui arrêterait la relation d'emploi. La rupture du contrat psychologique intervient quand l'organisation, ou toute autre partie, est dans l'incapacité de répondre à la contribution d'un employé, tel que ce dernier croit qu'elle devrait le faire (Rousseau, 1989). Cette rupture – les obligations promises n'ont pas été rencontrées – est à distinguer de la violation du contrat - état émotionnel et affectif qui peut résulter de la croyance selon laquelle l'organisation n'a pas réussi à maintenir correctement le contrat (Morrison et Robinson, 1997 ; 2000).

Dans cette distinction rupture / violation, le second acte a été peu étudiée, voire contestée (Cassar, 2004) quand le premier comprend de nombreux travaux, en raison de son occurrence au sein des organisations (Robinson et Rousseau, 1994 ; Conway et Briner, 2002 ; Lester et al, 2002 ; Coyle-Shapiro et Kessler, 2000). La rupture est donc une expérience subjective, se référant à la perception d'un individu que l'autre partie, dans l'échange, a échoué à respecter adéquatement les obligations promises du contrat psychologique (Robinson, 1996 ; Castaing, Roussel, 2006). Elle peut être associée à un arrêt de confiance en l'organisation (Robinson, 1996), à l'absence de citoyenneté organisationnelle (Turnley et Feldman, 2000 ; Turnley et al, 2003), de performance perçue (Turnley et Felman, 1999 ; Lester et al, 2002 ; Turnley et al, 2003), de satisfaction (Bunderson, 2001) ou encore à la négligence des responsabilités et devoirs qui incombent à l'employé (Turnley et Feldman, 1999).

Cette rupture entraîne une brèche au sein du contrat psychologique. Cette brèche peut être une renonciation, quand un représentant de l'organisation reconnaît qu'une obligation existe mais ne la remplit pas, soit par incapacité, soit par manque de volonté (Morrison et Robinson, 1997) ou une non congruence, quand les parties contractuelles ont des perceptions différentes à propos d'une obligation ou d'un ensemble d'obligations qui composent la relation d'emploi (Morrison et Robinson, 1997, 2000, 2003). La perception de cette brèche souffre de deux conditions. Le salarié doit percevoir qu'une ou plusieurs promesses n'ont pas été tenues. Il doit considérer qu'il a tenu ses promesses vis-à-vis de son organisation et que les contributions qui en découlent n'ont pas été adéquatement réciprocquées par l'organisation (Morrison et Robinson, 1997). La vigilance de l'acteur et la saillance de la brèche aident à la sismographie du contrat.

*1.2.6.2. Les effets négatifs de la
rupture sur les
comportements
organisationnels*

La rupture du contrat psychologique a des effets négatifs sur les réactions psychologiques et comportementales de l'employé (Robinson et Rousseau, 1994) et particulièrement sur l'implication organisationnelle (Robinson et al, 1994 ; Robinson, 1996 ; Rousseau, 1995 ; Coyle-Shapiro et Kessler, 2000 ; Bunderson, 2001 ; Lester et al, 2002 ; Delobbe et al, 2005 ; Castaing, Roussel, 2006). Pour Turnley et Feldman (1998), les salariés qui rapportent le plus grand nombre de brèches sont ceux qui manifestent le moins d'implication affective (Zhao, Wayne, Glibkowski, Bravo, 2007). Ici, la réaction à la rupture du contrat différera selon l'attribution des raisons perçues de la rupture en termes de caractère intentionnel ou non intentionnel (Rousseau, 1995 ; Turnley et Feldman, 1999). De plus, la rupture du contrat – ou perception de la brèche – est liée négativement à l'intention de rester (Guest et Conway, 1997 ; 1998 ; Guzzo et al, 1994 ; Kickul, 2001 ; Kickul et al, 2002 ; Tekleab et Taylor, 2003 ; Turnley et Feldman, 2000 ; Lester et al, 2002) et positivement au turnover (Bunderson, 2001 ; Guzzo et al, 1994 ; Turnley et Feldman, 1999).

1.2.7. Les limites du contrat : la proximité avec l'implication et le SOP, et le changement du rapport au travail des individus

Le concept de contrat psychologique comprend plusieurs limites, remarquables dans sa proximité avec d'autres construits issus de la théorie de l'échange social et dans sa mesure.

Tout d'abord, le contrat psychologique est proche de construits, reposant tous sur la théorie de l'échange social, ce qui rend difficile l'observation de certaines obligations retenues pour chacune des parties de construits organisationnels voisins, comme l'implication organisationnelle, le soutien, organisationnel. En effet, le contrat psychologique doit-il être conceptualisé comme une perception intra-personnelle de la relation d'échange, ou, dans une perspective interpersonnelle de la relation, en se centrant sur le processus d'échange interactif (Cassar, 2004) ? Pour Guest (1998), le contrat psychologique réside dans l'interaction plutôt que dans l'individu ou dans l'organisation. Une conception intrapersonnelle fait alors redondance avec des attitudes telles que la satisfaction ou l'implication organisationnelle. Or, de manière théorique, le contrat psychologique se distingue de l'implication organisationnelle car il se centre sur la perception qu'un individu a des obligations mutuelles qui existent entre lui et son employeur. De son côté, l'implication organisationnelle se concentre, entre autre, sur l'attachement affectif d'un individu à l'organisation. En outre, les données empiriques démontrent que l'implication organisationnelle est une conséquence de la manière dont un individu évalue son CP (Coyle-Shapiro et Kessler, 2000). Le contrat psychologique est donc bien distinct, même conçu dans une perspective intrapersonnelle.

Partant, il est lié à l'implication organisationnelle (Rousseau, 1989 ; Castaing, Roussel, 2006), un lien positif existant entre la satisfaction du contrat psychologique et l'implication organisationnelle (Coyle-Shapiro et Kessler, 2000), notamment la facette affective (Guerrero, 2005). Le contrat est également relié positivement à la confiance organisationnelle (Robinson, 1996), à la citoyenneté organisationnelle (Tekleab et Taylor, 2000) et négativement à l'intention de quitter (Turnley et Feldman, 1999) Le contrat psychologique permet donc d'examiner, outre la perception que construit un individu touché par ces facteurs, l'influence de cette perception sur ses attitudes et comportements (Kissler, 1994 ; McDonald et Makin, 2000 ; Turnley et Feldman, 1999 ; Lemire et Saba, 2005 ; Rousseau, 1990, 1995 ; Mullenbach-Servayre, 2009). Ici, selon certaines données empiriques, la valeur prédictive du CP dans l'explication des attitudes et comportements professionnels

est meilleure lorsque le construit inclut des obligations et non seulement des attentes (Robinson, 1996 ; Robinson et al, 1994 ; Turnley et Feldman, 2000). Mais ces mesures peuvent être biaisées car les mesures utilisées pour évaluer les obligations sont plus spécifiques et nombreuses que celles utilisées pour la attentes (Taylor et Tekleab, 2004).

Proche du soutien organisationnel perçu, le contrat psychologique s'en distingue par la base sur laquelle les partenaires de l'échange font preuve de réciprocité et par la mesure dans laquelle ils s'accordent sur leurs obligations respectives. Quatre approches sont possibles pour expliquer cette relation : envisager le SOP comme faisant parti du contenu du contrat psychologique des employés (Guzzo, Noonan, Elron, 1994) ; envisager le SOP comme une variable proxy ou un symbole du fait que le contrat psychologique a été rempli ; envisager le SOP comme un antécédent de la rupture ou de l'accomplissement du contrat psychologique ; ou enfin envisager le SOP comme une conséquence de la rupture ou de l'accomplissement du contrat psychologique. Pour Coyle-Shapiro et Conway (2005), la relation entre le SOP et le contrat psychologique est plus claire quand on distingue les deux composantes de l'accomplissement du contrat (obligations perçues de l'employeur et satisfaction de ces obligations). Le SOP agit donc à la fois comme un antécédent et une conséquence du contrat psychologique. Ainsi, la mesure dans laquelle les employés ont le sentiment que leur employeur a rempli ses obligations envers eux entraîne des niveaux plus élevés de SOP (Coyle-Shapiro et Kessler, 2000) quand pour Aselage et Eisenberger (2003), les obligations perçues modèrent la relation entre le traitement favorable et le SOP de sorte que cette relation est plus forte quand les obligations sont plus faibles.

Partant, la nature du contrat psychologique demeure sous-jacente à la logique compétence, bien que les attentes et obligations perçues qui encadrent la relation de travail puissent sembler contradictoires par certains aspects. Elles présentent un mélange d'engagement qui relève du court terme transactionnel et d'une logique relationnelle de long terme fondée sur la loyauté. La nature du contrat repose fondamentalement sur des relations fondées sur la confiance, du fait du caractère localisé et non vérifiable de l'évaluation des compétences. Aussi, les injonctions qui accompagnent cette démarche sont larges et ont un caractère global prônant la responsabilisation du salarié, son implication affective à l'égard de l'entreprise, sa capacité d'innovation, son adaptabilité au changement et le développement continu de ses compétences. Il faut un réel engagement de la part des salariés dans une

logique de réciprocité indirecte et de long terme (Léné, 2008). A proximité, l'employabilité peut être perçue comme contrat psychologique (Cappelli, 1997; 1998).

Au-delà de la proximité avec d'autres construits de la théorie de l'échange social et de sa relation avec la logique compétence, le contrat psychologique relève plusieurs manques dans son analyse. En effet, peu d'études parlent du consentement. Or, peut-on réellement parler de contrat si les termes de celui-ci ont été imposés à l'une des parties, sans demande d'approbation de celle-ci. Peu de recherches s'intéressent également aux contrats psychologiques propres à différents types d'individu et à la mesure dans laquelle ce type de contrat évolue. En s'éloignant trop des caractéristiques du contrat, il existe un risque de recourir à une métaphore juridique inadaptée (Conway, 1996).

Enfin, le contrat psychologique entre les individus et l'organisation change (Ballout, 2007 ; Pachulicz, Schmitt et Kuljanin, 2008). Auparavant lié à la trajectoire verticale ascendante très locale (Dries, Pepermans, Carlier, 2008), il ferait dorénavant place à une carrière interorganisationnelle (Ballout, 2007 ; Arthur et Rousseau, 1996). De plus, la nature du lien entre l'individu et l'organisation est de plus en plus fragilisée par des décisions unilatérales qui vont à l'encontre des promesses organisationnelles données ou des attentes des salariés (Coyle-Shapiro et al., 2003 ; De Nanteuil et El Akremi, 2005 ; McLean Parks et Kidder, 1994). Cette dissonance risque de compromettre l'implication des employés et de les inciter à adopter une attitude cynique à l'égard de leur organisation (Robinson et al, 1994 ; Turnley et Feldman, 2000).

Ainsi, en alternance, un contrat psychologique se surimpose au contrat de travail classique fixant la base de la relation d'emploi. Etabli sur la norme de réciprocité, il provoque chez l'individu, une croyance que des obligations réciproques, basées sur des promesses implicites ou explicites régissent sa relation d'échange avec son organisation (Rousseau, 1989, 1990, 1995, 2001) Cette relation s'inscrit dans une dialectique entre l'individu et l'organisation, où l'évitement des contradictions est recherchée, où le juste équilibre entre ce que donne l'individu et ce qu'il perçoit en échange est délicat. L'organisation doit en effet agir avec cohérence et respecter ses obligations, agir avec dialectique. L'individu et l'organisation agissent donc chacun dans un sens dialectique, dans la quête d'une telle relation basée sur ce principe, à tous les niveaux de la relation d'emploi, sans contradiction oscillatoire. Proche de l'implication, du soutien organisationnel, favorisée par la socialisation organisationnelle et la logique compétence, le contrat psychologique est intégré dans le processus d'alternance, comme une construction dont les termes se définissent puis se jugent à l'issue du contrat écrit, renouvelant l'histoire du tacite.

2. Le succès de carrière lié à l'alternance

Le contrat psychologique développé dans la formation en alternance met en jeu des attentes en des obligations réciproques entre l'individu et l'organisation. Du côté de l'individu, nous avons soulevé que la formation professionnelle – et particulièrement la formation en alternance – porte de forts enjeux de carrière. Entendant la notion de carrière comme une trajectoire, un objectif à atteindre, nous considérons que les individus, tant nouveaux entrants que salariés poursuivent des attentes de carrière qu'ils pourraient considérer, au terme de leur alternance, comme une obligation de réciprocité de l'organisation. Une forte implication en matière de carrière est en effet susceptible d'entraîner du turnover si l'individu ne trouve pas dans la structure, notamment le marché interne (Doeringer et Piore, 1971 ; Fairris, 2004) des éléments de réponse à sa demande (Peyrat-Guillard, 2002).

Le novice poursuit l'obtention d'un poste durable au sein de l'organisation, poste correspondant à ses attentes professionnelles forgées pendant l'alternance. Le salarié s'inscrit dans la quête d'une évolution de poste, d'un changement de fonction, de statut ou de stabilisation d'une position inconfortable. La notion de carrière, et particulièrement la

satisfaction de carrière, demeure donc partie intégrante de l'alternance et participe de l'explication des mobilités, des rotations.

Nous limitons notre recherche au succès de carrière et non aux trajectoires de carrière, les impacts de l'alternance sur les types de carrière étant impossibles à analyser en raison du trop faible nombre d'années d'ancienneté par rapport à cette étape de notre population, les plus anciennes promotions ne possédant que quatre années de carrière post alternance.

2.1. Le succès de carrière : l'accomplissement des désirs objectifs et subjectifs au travail

2.1.1. L'inscription du succès de carrière dans le champ de recherche sur les carrières

L'étude du succès de carrière s'appuie sur la théorie des carrières mais n'y est pas assimilée (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). La théorie de la carrière se focalise en effet sur les carrières nomades, où les opportunités transcendent tout le reste (Arthur et Rousseau, 1996), et sur la sensation personnelle de succès de carrière (Hall, 2002 ; Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). De l'autre côté, de nombreux travaux focalisent sur le succès de carrière, sur la position dans l'organisation, ou l'idée de promotion (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). Les recherches sur le succès de carrière s'inspirent donc de la théorie de la carrière, qui suggère un large éventail d'interprétations, non basées uniquement sur le succès par rapport à l'organisation mais sur le succès par rapport à d'autres cibles (contexte, challenge et autres) (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005).

2.1.2. La carrière, ensemble d'expériences objectives et subjectives diverses tout au long de la vie

La carrière peut être appréhendée, soit comme un phénomène organisationnel, soit comme un processus de développement individuel ou encore en cumulant ces deux niveaux (Gunz, 1989). Appréhender la carrière comme un phénomène organisationnel revient à considérer que les contextes sociétaux et organisationnels sont à son origine tandis que définir la carrière comme un processus individuel consiste à étudier les motivations et le développement d'une identité de carrière (Super, 1957). En combinant ces deux niveaux, la carrière est considérée comme un processus qui résulte des interactions entre l'individu et son

milieu professionnel. De multiples définitions caractérisent la carrière. Définie à l'origine comme une suite d'attitudes, d'activités, de comportements associée à des rôles de travail vécus tout au long de la vie d'une personne (Hall, 1976 ; Arthur et Lawrence, 1984 ; Arthur, Hall, Lawrence, 1989), elle inclut des formes de mobilité horizontales, verticales, entre des organisations ou différents contextes (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005).

Plus récemment, Bird et al (2002), Baruch et Rosenstein (1992), Livian, in Guerrero et al (2004) et Goujon Belghit (2008) définissent la carrière comme une évolution professionnelle dans une organisation donnée ou de manière plus large, comme un ensemble d'expériences diverses tout au long de la vie. La carrière se divise alors entre une carrière interne (subjective) et externe (objective) (Cerdin, Le Pargneux, 2008).

D'une part, la carrière subjective est la sensation individuelle de sa carrière et ce qu'il en retourne (Stebbins, 1970), la perception qu'a l'individu de la direction prise dans sa vie professionnelle (Schein, 1978 ; Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). Elle reflète le sens que revêtent pour l'individu les attributs de sa propre carrière (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). Elle oriente l'individu sur ce qu'il veut et pense être important mais aussi sur ce qu'il ressent et croit être le meilleur (Chompookum et Derr, 2004). La carrière subjective touche à l'identité même de la personne face à son travail et serait donc plus durable que l'occupation simple d'un poste (Chompookum et Derr, 2004 ; Cerdin, Le Pargneux, 2008).

D'autre part, la carrière objective représente les étapes et rôles formels définis par les politiques organisationnelles et les concepts sociétaux de ce qu'un individu peut attendre de sa vie professionnelle (Schein, 1978 ; Barley, 1989 ; Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). La carrière subjective est une succession d'emplois et de positions au travers desquels le salarié progresse (Lazarova et Tarique, 2005). Elle est la partie publiquement accessible de la carrière (Arthur et al, 2005). L'interprétation et l'examen des mêmes situations de carrière sont accomplis du point de vue institutionnel ou organisationnel (Arthur, 1994 ; Kohonen, 2005 ; Cerdin, Le Pargneux, 2008).

2.1.3. Le succès de carrière, résultats positifs des expériences d'un individu

Très étudiée dans un contexte domestique (Heslin, 2005), la littérature sur le succès de carrière comprend trois axes, les approches individuelle, structurelle et « behaviorale » (Ballout, 2007 ; Nabi, 2001). L'approche individuelle, qui repose sur la théorie du capital humain (Becker, 1964) stipule que l'éducation, la formation et l'expérience apportent à l'individu des compétences qui sont à la base de sa performance passée ou potentielle, laquelle performance se traduit par un plus grand succès objectif en carrière (Judge, Kammeyer-Mueller, Bretz, 2004 ; Ng et al, 2005 ; Lortie-Lussier et Rinfret, 2005 ; Tremblay, Dahan, Gianecchini, 2009). L'approche structurelle relève des pratiques de GRH qui concernent notamment celles de la reconnaissance organisationnelle (Tremblay, Dahan, Gianecchini, 2009). Enfin, l'approche « behaviorale » mobilise les stratégies comportementales lesquelles renvoient au capital social ou relationnel, c'est-à-dire aux liens interpersonnels que l'individu entretient dans son milieu (Tremblay, Dahan, Gianecchini, 2009). Ces trois approches, non cloisonnées (Tremblay, Dahan, Gianecchini, 2009), permettent une grande unité des conceptualisations et opérationnalisations de la réussite de carrière (Harris et Ogbonna, 2006) bien que certaines recherches aient questionné les conceptualisations et évaluations du succès de carrière (Gunz et Heslin, 2005 ; Heslin, 2005).

Le succès de carrière est défini comme le résultat des expériences de carrière d'une personne, l'accomplissement de résultats désirés de carrières sur plusieurs points dans l'expérience de travail d'une personne tout au long de la vie (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). Reprenant la dichotomie de la carrière et son essence, le succès de carrière se décline en succès objectif et subjectif (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005 ; Tremblay, Dahan, Gianecchini, 2009). D'un côté, le succès de carrière subjectif est l'appréhension et l'évaluation individuelle et interne de sa carrière, parmi plusieurs dimensions importantes pour l'individu (Van Maanen, 1978). Les personnes ont différentes aspirations de carrière, placent différentes valeurs sur plusieurs facteurs, comme les revenus, la sécurité de l'emploi, le lieu de travail, le statut, la progression à travers différents postes, l'accès à la formation, l'importance de l'équilibre travail-hors travail (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). De l'autre, le succès de carrière objectif est la perspective externe qui décrit plus ou moins des indicateurs tangibles d'une situation de carrière individuelle - fonction, situation familiale,

mobilité, pouvoir, revenus, niveau de poste - (Van Maanen, 1978). Elle est publiquement accessible (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005).

Interdépendants (Seibert, Kraimer, Liden, 2001), ces deux succès s'influencent, le succès de carrière objective affectant le succès de carrière subjective (Poole, Langan-Fox, Omodei, 1993 ; Aryee, Chay, Tan, 1994 ; Arthur, Khapova, Wilderom, 2005). En effet, dans une perspective subjective, la réussite est évaluée selon des critères propres à l'individu alors qu'en externe, les critères de succès deviennent objectifs dans le sens où ils sont définis en dehors de l'individu, comme par exemple l'entreprise ou la société (Cerdin, 2004). Le succès de carrière est donc le résultat des expériences de carrière d'une personne, l'accomplissement de résultats désirés de carrières objectives et subjectives sur plusieurs points dans l'expérience de travail d'une personne tout au long de la vie (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005).

A travers cette troisième section, nous avons défini :

- L'alternance : système de gestion complexe de formation reposant sur un principe de développement cognitif favorisant l'émergence de processus attitudeux contractuels chez l'acteur.
- La socialisation organisationnelle : processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans l'organisation. (Lacaze, 2005)
- Le soutien organisationnel perçu : l'étendue selon laquelle les salariés pensent pouvoir obtenir de l'aide de la part de l'organisation lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles
- Le tutorat : l'instauration d'une relation de travail intense entre un novice et un membre plus expérimenté de l'organisation chargé de le former à sa fonction inscrite dans une organisation et de promouvoir son développement de carrière (Blau, 1988 ; Chao, 1997 ; Delobbe et al, 2001).
- Le tuteur : salarié expérimenté et motivé, développant des capacités relationnelles, pédagogiques et de leadership, mises en œuvre dans la transmission d'un savoir d'expérience et organisationnel auprès d'un novice dans l'entreprise ou le poste.
- Le soutien du supérieur : perception générale relative à la mesure dans laquelle le supérieur valorise les contributions de ses employés et se soucie de leur bien-être (Eisenberger, Fasolo, Davis-LaMastro, 1990 ; Manville, 2006).

- Le contrat psychologique : croyance que des obligations réciproques basées sur des promesses implicites ou explicites régissent la relation d'échange entre l'employé et son organisation (Rousseau, 2001).
- Le succès de carrière : résultat des expériences de carrière d'une personne, l'accomplissement de résultats désirés de carrières objectives et subjectives sur plusieurs points dans l'expérience de travail d'une personne tout au long de la vie (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005).

Ainsi, la carrière apparaît en filigrane de l'alternance, comme un élément de succès à atteindre pour les individus. Liés à des composantes organisationnelles, sectorielles et individuelles, ce succès de carrière est entendu sous ses facettes objectives et subjectives. Point nodal d'une trajectoire de carrière globale, le succès de carrière pourrait influencer la mobilité des individus, soit par choix, soit par défauts liés à ce succès, soit par contrainte liée à un insuccès individuel, ou au non respect des obligations de l'organisation attendues par l'acteur. A côté, un contrat psychologique semble donc être lié à l'alternance. Accompagné du succès de carrière, le contrat semble être le gage d'une relation dialectique solide entre l'individu et l'organisation.

CONCLUSIONS : DE LA NÉCESSITÉ DE CREUSER LA RELATION FORMATION EN ALTERNANCE-COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS

Inscrits dans le champ des comportements organisationnels, nous positionnons notre objet de recherche, la formation en alternance, au croisement de la théorie de l'échange social – norme de réciprocité de Gouldner (1960), avantages-rétributions de March et Simon (1958) - et de la théorie du capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1964). Le recours à ces deux fondements théoriques soulève le principe de la recherche d'une relation d'équilibre entre l'individu et l'organisation, une relation dialectique, où les enjeux des uns seraient de masse égale aux enjeux des autres, dépassant les contradictions. La formation en alternance mettrait en jeu une relation dialectique entre des individus et une organisation, où les objectifs de développement humain – par l'essor de compétences - se mêlent aux enjeux attitudeux de l'entreprise.

Or, notre terrain de recherche exprime un déséquilibre dans la relation entre l'individu et l'organisation, Veolia Transport souffrant d'un taux de turnover des acteurs en exploitation très élevé (15,5% sur 6 ans). Ces départs, qui correspondent à une population entrée dans l'entreprise par un processus classique, se trouvent diminués dès lors que les acteurs – les nouveaux entrants et les salariés - se développent au sein d'un processus de formation en alternance. Cette différence de taux de départ exprime l'importance de la politique de gestion des compétences initiée par Veolia Transport dont les enjeux sont les suivants, pour l'individu, l'organisation et la relation entre les deux.

	Apports attendus par les individus	Apports attendus par l'organisation	Comportements organisationnels attendus par l'organisation
Formation en alternance	<ul style="list-style-type: none"> •Développement de compétences •Développement de l'employabilité •Poste correspondant aux attentes •Diplôme 	<ul style="list-style-type: none"> •Développement des compétences à des fins de performance •Plus value concurrentielle •Vivier de compétences futures •Retour sur investissement 	<ul style="list-style-type: none"> •Développement d'une relation durable : fidélisation, attachement

Tableau 20 : Enjeux de la formation en alternance pour les individus et l'organisation Veolia Transport

La formation en alternance fait donc ressortir des attentes similaires entre les deux parties, en termes de développement de compétences et de désir de relation durable (poste correspond aux attentes et fidélisation). Cependant, la formation en alternance promeut l'employabilité de l'individu, qui se renforce sur le marché du travail interne mais également externe, d'où l'importance donnée par Veolia Transport à la nécessité de fidéliser les acteurs.

Or, la littérature managériale indique que les notions de fidélisation ou d'attachement relèvent généralement de politique de rétention (Cadin, Guérin, Pigeyre, 2002 ; Thévenet, 2000 ; Meyssonier, 2003), ignorant le principe qui anime la relation entre l'individu et l'organisation : le développement d'une attitude favorable à l'organisation intervient uniquement en créant les conditions de son développement, et non par l'imposition. De plus, ces notions sont encore peu travaillées dans leur lien avec le turnover, et particulièrement l'intention de quitter, contrairement au concept d'implication (Peretti, Swalhi, 2007 ; Dutot, 2004 ; Hadjin, 2005).

En effet, l'implication est une notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et l'entreprise. Elle s'exprime dans une activité professionnelle, par un engagement spécifique et par une identification aux valeurs de l'entreprise (Thévenet, 1992 ; 2004 ; Meyer et Allen, 1991) et possède une relation fortement négative avec l'intention de quitter, et plus spécifiquement, l'implication organisationnelle (Meyer et Allen, 1991 ; Meyer et Herscovitch, 2001 ; Mowday et al, 1982 ; Vandenberghe, Landry, Panaccio, 2009).

A côté, la formation professionnelle, la gestion des compétences et la formation en alternance produisent des effets spécifiques sur l'individu, sur l'organisation, et sur la relation entre les deux, comme l'exprime le tableau suivant.

	Effets sur l'individu	Effets pour l'organisation	Comportements organisationnels développés par l'individu
Formation professionnelle	Développement de compétences, de connaissances. Développement d'attitudes et de comportements renouvelés ou nouveaux Performance Employabilité Développement de carrière ou non	Performance Retour sur investissement Plus value qualitative	Implication organisationnelle Loyauté Retrait Intention de quitter
Gestion des compétences	Enrichissement des compétences Rémunération ou non Employabilité Développement d'attitudes, de comportements Développement de carrière ou non	Performance Plus value qualitative Incohérences de gestion	Implication organisationnelle Retrait (loyauté simulée)
Formation en alternance	Développement de compétences Socialisation organisationnelle Diplôme Création d'un contrat psychologique de carrière Employabilité Performance	Socialisation organisationnelle Performance Temps en support	?

Tableau 21 : Effets de la formation professionnelle et de la formation en alternance sur les individus, l'organisation et les comportements organisationnels d'après la littérature

À la lumière de ce tableau, la formation professionnelle, la gestion des compétences et la formation en alternance agissent sur les individus en développant la compétence, la performance, l'employabilité ainsi que des enjeux de carrière, et sur l'organisation, en

apportant performance, retour sur investissement et plus value qualitative. La formation en alternance nécessite un support de l'organisation particulier et développe une socialisation organisationnelle ainsi qu'un contrat psychologique. La formation professionnelle et la gestion des compétences créent les conditions du développement de comportements organisationnels spécifiques, comme l'implication organisationnelle et la loyauté, ou à l'inverse, le retrait et l'intention de quitter.

Cependant, un vide apparait dans l'étude entre la formation en alternance et les comportements organisationnels afférents. Or, notre exploration nous indique une attitude différente dans les populations non alternantes et celles alternantes. Or, nous définissons l'alternance – processus en tant que tel - comme un système de gestion complexe de formation reposant sur un principe de développement cognitif favorisant l'émergence de processus attitudeaux chez l'acteur. Le système de gestion complexe, qui repose sur une articulation de lieux de formation, fait émerger l'importance du soutien de l'organisation et notamment le tuteur. Le principe d'apprentissage permet de devenir professionnel par la compétence. L'addition des facettes systémiques et de principe soulève le développement de processus attitudeaux, spécifiquement la socialisation organisationnelle, ainsi que des attentes en termes de parcours professionnel, un contrat psychologique de carrière. Or, ces notions de formation-compétences, de soutien organisationnel, de soutien du supérieur-tuteur, de socialisation organisationnelle et de contrat psychologique sont liées à l'implication organisationnelle.

	Implication organisationnelle (IA, IN, IC, indifféremment)
Formation - Compétences	Mathieu et Zajac, 1990 ; Rhoades et al, 2001 ; Scandura et al, 2004
SOP – SOPS – Tuteur	Meyer et al, 2002 ; Rhoades et Eisenberger (2002) ; Stinglhamber et Vandenberghe, 2003
Socialisation organisationnelle	Ostroff et Kozlowski (1992) ; Saks et Ashforth, 1997; Ashforth et Saks, 1996 ; Lacaze, 2001 ; Bentein et al, 2000
Contrat psychologique de carrière	Bentein et al, 2000 ; Lester et al, 2002 ; Castaing, Roussel, 2006 ; Coyle-Shapiro et Kessler, 2000

Tableau 22 : Lien entre formation, compétences, SOP, SOPS, tuteurs, socialisation organisation, contrat psychologique, carrière et l'implication organisationnelle, d'après une sélection d'auteurs.

Résumé du chapitre 2

Ainsi, la formation en alternance, système de gestion complexe de formation reposant sur un principe de développement cognitif – l'apprentissage – favorise l'émergence de processus attitudinaux chez l'acteur. Au sein de ce système, entre en jeu un tuteur, qui personnalise une partie du soutien de l'organisation à l'individu, et accompagne l'acteur tant dans son développement professionnel que dans sa socialisation à l'organisation. Ce processus de socialisation porte en germe un contrat psychologique - renforcé par le succès de carrière - qui pose le principe d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation. La norme de réciprocité pèse sur l'échange entre l'individu et l'organisation, inscrit dans une relation de développement de capital humain dialectique. L'équilibre entre les parties, dans l'alternance, peut ainsi définir une relation dialectique, susceptible de s'enrichir par le développement d'un processus d'implication organisationnelle.

A l'issue de ce chapitre, notre mobilisation de la littérature managériale explique la relation ambivalente entre la formation professionnelle et la gestion des compétences et ses conséquences, manifestée d'un côté par l'implication dans l'organisation, de l'autre par l'intention de quitter. Nous avons également précisé le lien fortement négatif entre l'implication organisationnelle et le turnover, et défini la formation en alternance en tant que système processuel complexe, composé de plusieurs variables. L'alternance pourrait donc créer les conditions du développement d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation. Pour tenter de découvrir l'essence de ce rapport, nous proposons une démarche méthodologique abductive, dans une approche multi-niveaux.

CHAPITRE 3

DESIGNS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIQUE : UNE APPROCHE MULTI NIVEAUX AU SEIN D'UNE DÉMARCHE ABDUCTIVE

« (...) Qualifiant cette relation de dialectique, nous proposons de mobiliser la notion d'implication pour comprendre le lien alternance – turnover, en l'interrogeant selon le modèle alternance – implication – intention de quitter. » Mais pour appréhender la création de cette relation, il nous est nécessaire de recourir au test empirique. Ce test s'inscrit dans une épistémologie dite « positiviste ouverte » et s'appuie sur une démarche méthodologique abductive, qui accepte les méthodes quantitatives et qualitatives. Possédant deux niveaux, notre démarche de recherche découpe le modèle alternance – implication – turnover en l'étude de la relation alternance – intention de quitter d'une part, et l'analyse du lien alternance – implication d'autre part. Le regroupement de ces deux niveaux permet le test de notre modèle théorique.

À travers ce troisième chapitre, structuré en deux sections, nous découvrirons la constitution de notre design théorique et la nécessité du recours à un double niveau de recherche (I) et nous nous arrêterons sur la démarche méthodologique abductive retenues, et les multiples méthodes de test mobilisées (II).

SECTION I – UNE RECHERCHE À DEUX NIVEAUX : LE SYSTÈME D'ALTERNANCE ET NOTRE DESIGN THÉORIQUE

À travers cette première section, nous observerons tout d'abord notre objet de recherche, entendu à la fois comme système et comme processus (1), puis nous expliciterons notre premier niveau de recherche, focalisé sur le système de l'alternance, sa constitution et sa relation à l'intention de quitter (2), et enfin nous nous arrêterons sur notre second niveau de recherche et la relation alternance – implication organisationnelle (3).

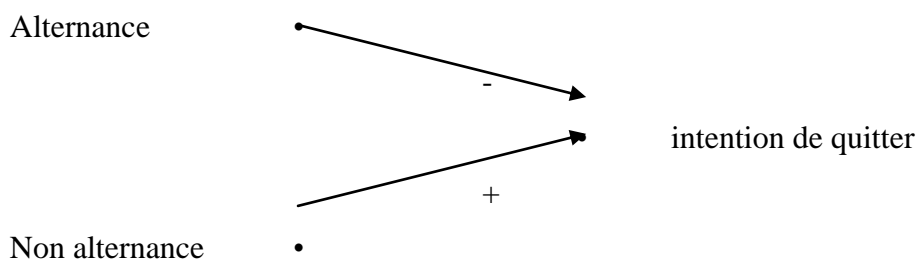
I – UN OBJET DE RECHERCHE À LA FOIS SYSTÈME ET PROCESSUS

Notre objet de recherche décrit et explique les variables du système alternance comme créatrices des conditions de l'implication organisationnelle des acteurs en alternance, qui

représentent le cœur de notre objet de recherche, notre terrain d'analyse de la compréhension du développement de cette relation attitudinale.

1. Notre interrogation de départ focalisée sur le turnover

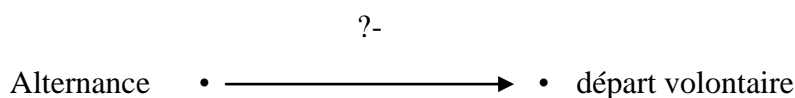
Notre **interrogation de départ**, qui s'appuie sur le problème de turnover issu de notre phase exploratoire, vise à **comprendre comment et pourquoi l'alternance influence négativement l'intention de quitter, au regard comparé des trajectoires classiques**. Schématiquement, notre question de départ peut être représentée ainsi :



En première lecture de notre question de départ, l'alternance posséderait une relation négative avec l'intention de quitter tandis, que la non alternance entraînerait une relation positive avec le turnover.

2. Notre problématique assise sur un problème organisationnel

En laissant de côté la population hors alternance, notre objet de recherche vise à expliciter comment fonctionne la relation entre l'alternance et le départ volontaire, comment l'alternance, en tant que processus, développe une relation négative avec le départ volontaire:

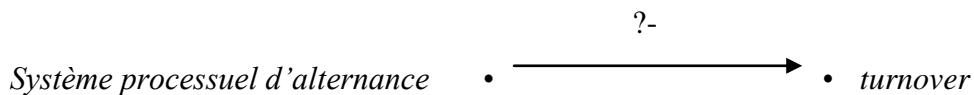


Nous retenons donc la **problématique** suivante : **comment la formation en alternance diminue-t-elle l'intention de quitter ?**

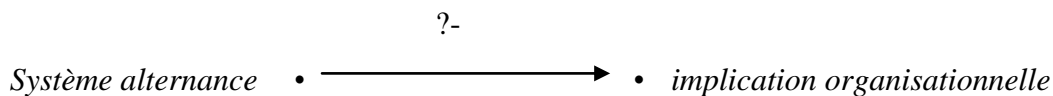
3. L'adoption de deux niveaux d'étude

Dans l'appréhension de cette problématique, nous retenons deux niveaux d'étude graduels, où l'un décrit et explique un modèle, quand l'autre explique une relation attitudinale. Le premier niveau d'étude s'intéresse au système processuel de l'alternance et son influence sur le turnover. Le second niveau, sous condition de validation du système alternance, focalise sur la relation entre ce système et l'implication organisationnelle. Sous le mode interrogatif, la dénivellation est la suivante :

1^e niveau : comment l'alternance diminue le turnover ?



2^e niveau : comment l'alternance favorise le développement des conditions de l'implication organisationnelle ?



4. Une recherche assise sur trois postulats : le rôle central de l'alternant, les conditions du développement de l'implication et la relation alternance – performance dans la tâche

Notre objet de recherche – problématique et questions de recherche à double niveau – s'inscrit dans le postulat du champ théorique des comportements organisationnels, indiquant qu'un équilibre entre l'individu et l'organisation peut animer cette relation d'emploi (Roussel, 2009). Il affirme également qu'il demeure uniquement possible de créer les conditions du développement de l'implication organisationnelle et non directement l'attitude, en tant que telle (Thévenet, 2004).

Enfin, il évacue l'axe d'étude spécifique relatif à la relation formation en alternance – performance, qui nécessiterait une recherche dédiée et alourdirait notre méthodologie. Nous avançons donc que l'alternance, par le développement des compétences, entraîne la performance des individus (Lichtenberger, 2001). Nous appuyons ce lien en mobilisant la

littérature afférente à la relation formation – performance indiquant que la formation augmente la performance dans la tâche et la performance organisationnelle (Scott et Meyer, 1991 ; Leong, Randall et Cote, 1994 ; Francq, Maroy, 1996 ; Bartlett, 2001 ; Maybe, Gooderham et Klarsfeld, 2004 ; Chew et Takeuchi, 2006). De plus, la performance est plus forte dans les firmes à forte formation professionnelle que dans celles à faible formation professionnelle (Chen, Chang, Lee, 2008). Par suite, la performance, objectif de l’alternance, possède un lien majeur avec l’implication organisationnelle (Mowday et al, 1982), les salariés les plus impliqués étant susceptibles d’obtenir de meilleures performances que ceux qui le sont moins (Mowday, Porter et Dubin, 1974 ; Angle et Perry, 1981 ; Porter, Steers, Mowday et Boulian, 1974). La performance au travail serait donc une conséquence de l’implication (Hennequin, 2006), mais qui décroîtrait avec l’ancienneté (Wright et Bonett, 2002). Enfin, Cohen (1991), Mathieu et Zajac (1990), Meyer et al, (2002), Randall (1990) et Riketta, (2002) relèvent une corrélation constante entre l’implication organisationnelle affective et la performance dans la tâche. La corrélation entre l’implication organisationnelle affective et la performance extra rôle est de .20 (LePine, Erez, Johnson, 2002), .23 (Organ et Ryan, 1995 ; Hoffman et al, 2007), .25 (Riketta, 2002), .32 (Meyer et al, 2002).

II – UN PREMIER NIVEAU DE RECHERCHE FOCALISÉ SUR LE SYSTÈME PROCESSUEL DE L’ALTERNANCE : CONSTITUTION ET RELATION À L’INTENTION DE QUITTER

Le premier niveau d’étude porte sur le système processuel de l’alternance d’une part, et sur son lien avec l’intention de quitter d’autre part. Il est animé par l’objectif de **comprendre comment et pourquoi l’alternance diminue le taux de turnover.**

Cette compréhension passe nécessairement par un retour explicatif sur le système alternance, afin d’en extraire les variables clés qui le composent puis se focalisera sur son lien avec le turnover.

1. Le système processuel de l'alternance

1.1. Une définition issue de la phase exploratoire : système et processus

Notre phase exploratoire fait ressortir, pour Veolia Transport, une définition particulière de l'alternance qui, au-delà de viser le développement des compétences et la professionnalisation des nouveaux entrants et collaborateurs, s'inscrit comme une modalité d'intégration dans l'entreprise ou dans un nouveau poste. Ces deux dimensions sont réalisées à l'aide d'un tuteur et d'un support de l'organisation - entreprise et centre de formation - qui accompagnent l'étudiant durant son parcours de formation. Enfin, l'alternance cristallise des attentes de carrière – poste correspondant aux attentes – et développe un contrat tacite entre l'organisation et l'individu.

La formation en alternance est donc un processus car elle se déroule sur un temps long (12 à 15 mois) porteur de sous processus. Elle est également un système car elle implique une organisation systémique. Le système est remarquable dans l'articulation de lieux de formation, entre l'entreprise et le centre de formation, et la mobilisation automatique du support de l'organisation. Il comprend donc :

- Une articulation systématique de lieux de développement des compétences
- Un tuteur et un support de l'organisation

Les processus en jeu dans l'alternance sont les suivants :

- Intégration : dans la formation, dans le groupe d'étudiants, dans le poste, dans l'organisation, dans la nouvelle fonction, dans l'entreprise d'accueil
- Professionnalisation : développement de compétences, apprentissage
- Contractualisation tacite de carrière : attente de poste correspondant aux attentes, embauche, évolution professionnelle.

L'alternance, à l'issue de notre phase exploratoire terrain, met donc en jeu l'intégration et le développement des compétences à but de performances dans la tâche et organisationnelle, en mobilisant le support de l'organisation et créant des attentes de carrière.

1.2. Le rapprochement entre les apports de l'exploratoire et la littérature

À présent, approchons ce relevé des dimensions de l'alternance de la littérature managériale encadrant notre objet de recherche, pour définir nos données exploratoires (David, Hatchuel, Laufer, 2008), en laissant de côté l'aspect professionnalisation.

Exploratoire	Variables issues de la littérature
Tutorat, support de l'entreprise, du centre de formation	Soutien organisationnel perçu Soutien du supérieur perçu
Intégration au sein de l'entreprise d'accueil Intégration dans la nouvelle fonction	Socialisation organisationnelle
Contractualisation tacite de carrière : attentes de postes	Contrat psychologique Succès de carrière

Tableau 23 : Rapprochement des dimensions de l'alternance issues du terrain avec la littérature

La formation en alternance serait donc un processus de socialisation organisationnelle, mobilisant le soutien de l'organisation et du supérieur, et développant la création d'un contrat psychologique en termes de succès de carrière, concepts dont nous retenons les définitions suivantes :

Le soutien organisationnel perçu représente l'étendue selon laquelle les salariés pensent pouvoir obtenir de l'aide de la part de l'organisation lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles. (Rhoades et Eisenberger, 2002 ; Alis et Dumas, 2008)

Le soutien du supérieur perçu est la perception générale relative à la mesure dans laquelle le supérieur valorise les contributions de ses employés et se soucie de leur bien être. (Eisenberger, Fasolo, Davis-LaMastro, 1990 ; Manville, 2006)

La socialisation organisationnelle est un processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans

l'organisation. La socialisation comporte deux processus imbriqués, l'apprentissage de l'emploi et l'intégration sociale (Lacaze, 2005).

Le contrat psychologique est la croyance que des obligations réciproques basées sur des promesses implicites ou explicites régissent la relation d'échange entre l'employé et son organisation (Rousseau, 1989, 1990, 1995, 2001).

Le succès de carrière est le résultat des expériences de carrière d'une personne, l'accomplissement de résultats désirés de carrières objectives et subjectives sur plusieurs points dans l'expérience de travail d'une personne tout au long de la vie (Arthur, Khapova, Wilderom, 2005).

1.3. Notre définition retenue de l'alternance

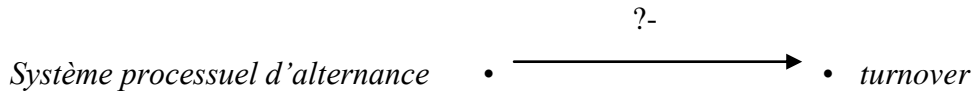
La mobilisation de la littérature managériale, croisée à nos dimensions issues de l'exploratoire, permet de proposer une définition spécifique de la formation en alternance.

L'alternance est **un système de gestion complexe de formation reposant sur un principe de développement cognitif favorisant l'émergence de processus attitudeux contractuels chez l'acteur.**

Le système de gestion complexe, qui repose sur une articulation de lieux de formation, fait émerger l'importance du soutien de l'organisation et notamment le tuteur. Le principe d'apprentissage permet de devenir professionnel. L'addition des facettes systémiques et de principes soulève le développement de processus attitudeux, spécifiquement la socialisation organisationnelle, ainsi que des attentes contractuelles en termes de parcours professionnel.

1.4. Le recours à cinq hypothèses explicatives

A l'aune de cette définition et des enjeux qu'elle supporte, notre question de recherche de premier niveau vise à expliciter **comment le système processuel de l'alternance diminue le turnover ?**



Pour répondre à cette question de recherche, nous recourons à une première série d'hypothèses descriptives, visant à valider notre définition de l'alternance :

H1 : la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle des acteurs.

H2 : la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique entre les individus et l'organisation.

H3 : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de succès de carrière.

H4 : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien organisationnel.

H4' : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien du supérieur.

Formulées autrement, ces hypothèses peuvent être représentées ainsi :

H1 : la formation en alternance est liée positivement à la socialisation organisationnelle.

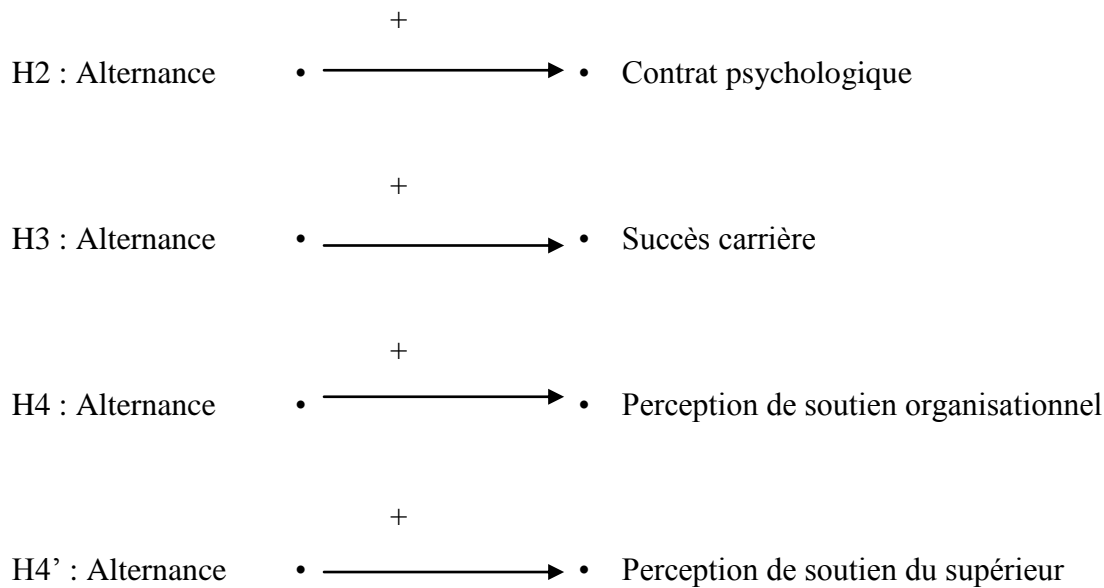
H2 : la formation en alternance est liée positivement au contrat psychologique.

H3 : la formation en alternance est liée positivement au succès de carrière.

H4 : la formation en alternance est liée positivement à la perception de support organisationnel.

H4' : la formation en alternance est liée positivement à la perception de soutien du supérieur.





2. Les indices de la relation alternance – intention de quitter

Après avoir défini l'alternance et les hypothèses qu'elle soulève, l'explicitation de notre question de recherche de premier niveau implique de s'intéresser au vide que la littérature managériale laisse dans l'étude de la relation entre formation en alternance et comportements organisationnels. Inexpliquée, cette relation pourrait ne pas exister. Mais plusieurs indices portent à croire le contraire, et sont même évocateurs.

2.1. Indice n°1 : l'alternance influence le turnover

Les résultats de notre exploratoire indiquent une influence conséquente de la formation en alternance sur le taux de turnover des acteurs en exploitation. Que ses effets soient fortement positifs (sur les niveaux supérieurs) et diminuent le départ, ou plus nuancés (sur le niveau infra bac), leur existence exprime une relation entre la formation en alternance et les comportements afférents au turnover, notamment l'intention de quitter.

2.2. Indice n°2 : la formation et la gestion des compétences sont liées à l'intention de quitter

La littérature managériale montre, avec nuance et peu de travaux, que la formation professionnelle (Dearden, Machin, Reed et Wilkinson, 1997 ; Trevor, 2001 ; Essafi, Haines, Jalette, 2007) et la gestion des compétences sont liées à l'intention de quitter (Jarnias, 2003 ; Klarsfeld, 2001).

2.3. Indice n°3 : les dimensions du système processuel de l'alternance sont liées à l'intention de quitter

Le système de l'alternance, tel que nous le définissons, possède des dimensions dont la littérature relève des liens avec l'intention de quitter. La socialisation organisationnelle (Lacaze, 2001), le soutien organisationnel perçu (Eisenberger et al, 1990 ; Eisenberger, Armeli, Rexwinkel, Lynch et Rhoades, 2001 ; Guzzo, Noonan et Elron, 1994 ; Hutchinson, 1997 ; Shore et Tetrick, 1991 ; Shore et Wayne, 1993), le soutien du supérieur perçu (Frédery-Planchot, 2005), le contrat psychologique (Bunderson, 2001 ; Guzzo et al, 1994 ; Turnley et Feldman, 1999) et le succès de carrière (Cadin et al., 1999) sont liés à l'intention de quitter.

2.4. Le système alternance semble lié à des comportements organisationnels

Devant ces trois indices, nous prétendons possible la relation entre formation en alternance et intention de quitter. Notre phase exploratoire montre un lien alternance – turnover ; la littérature sur la formation et la gestion des compétences exprime avec nuance une relation alternance – intention de quitter ; les dimensions de notre modèle définitionnel de l'alternance démontrent des relations avec ce comportement. La formation en alternance possède donc une relation avec l'intention de quitter, définie comme la perception qu'ont les personnes concernant leur probabilité d'abandonner volontairement l'organisation pour laquelle elles travaillent actuellement (Carmeli et Weisberg, 2006).

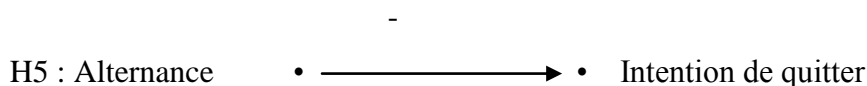
2.5. L'hypothèse du lien entre alternance et intention de quitter

Forts de ces relations, nous complétons notre modèle d'hypothèses de premier niveau avec l'hypothèse suivante :

H5 : la formation en alternance ne développe pas l'intention de quitter.

Exprimée différemment, cette hypothèse peut être représentée ainsi :

H5 : la formation en alternance est liée négativement à l'intention de quitter.



3. Le premier niveau de recherche en synthèse

Ainsi, le premier niveau de notre design de recherche cherche à expliciter **comment le système processuel de l'alternance diminue le turnover ?** Cette explicitation implique une description du modèle processuel de l'alternance d'une part et la focalisation sur le lien entre alternance et intention de quitter d'autre part.

H1 : la formation en alternance est liée positivement à la socialisation organisationnelle.

H2 : la formation en alternance est liée positivement au contrat psychologique.

H3 : la formation en alternance est liée positivement au succès de carrière.

H4 : la formation en alternance est liée positivement à la perception de support organisationnel.

H4' : la formation en alternance est liée positivement à la perception de soutien du supérieur.

H5 : la formation en alternance est liée négativement à l'intention de quitter.

H1 : Alternance • $\xrightarrow{+}$ • Socialisation organisationnelle

H2 : Alternance • $\xrightarrow{+}$ • Contrat psychologique

H3 : Alternance • $\xrightarrow{+}$ • Succès carrière

H4 : Alternance • $\xrightarrow{+}$ • Perception de soutien organisationnel

H4' : Alternance • $\xrightarrow{+}$ • Perception de soutien du supérieur

H5 : Alternance • $\xrightarrow{-}$ • Intention de quitter

Ces hypothèses sont réfutables, exprimées ainsi :

H1 : la formation en alternance est liée négativement à la socialisation organisationnelle.

H2 : la formation en alternance est liée négativement au contrat psychologique.

H3 : la formation en alternance est liée négativement au succès de carrière.

H4 : la formation en alternance est liée négativement à la perception de support organisationnel.

H4' : la formation en alternance est liée négativement à la perception de soutien du supérieur.

H5 : la formation en alternance est liée positivement à l'intention de quitter.

Ainsi, notre premier niveau de recherche comprend six hypothèses que nous regroupons en une série de cinq hypothèses, pour faciliter notre future discussion. Ces hypothèses sont réfutables, car elles acceptent la négative, ou la positive. Partant, le second niveau de notre design relève de la dialectique alternance – implication organisationnelle.

III – SECOND NIVEAU DE RECHERCHE : LA RELATION ALTERNANCE – IMPLICATION ORGANISATIONNELLE

La réponse à notre problématique entraîne d'adoption d'un design de recherche à deux niveaux, afin de comprendre le lien entre l'alternance et l'intention de quitter – de quoi est composée l'alternance et quel comportement organisationnel elle favorise - d'une part, et dans le dessein d'explicitier la spécificité du lien entre le système processuel d'alternance et l'implication organisationnelle, d'autre part. Ce double niveau suscite un double intérêt pour la recherche : dresser les piliers et le tablier d'une relation entre la formation en alternance et intention de quitter ; dessiner et ouvrir la route de la relation alternance – implication organisationnelle. Ainsi, après avoir défini le système processuel de l'alternance et son lien avec l'intention de quitter dans un premier niveau, le second niveau cherche à comprendre **comment et pourquoi la formation en alternance favorise le développement des conditions de l'implication organisationnelle ?**

1. Du lien alternance – intention de quitter à la relation alternance – implication organisationnelle

Le premier niveau de recherche propose une relation négative entre la formation en alternance et l'intention de quitter. A un second niveau de design, la formation en alternance, processus en tant que tel mettant en jeu différentes dimensions, peut créer les conditions du développement d'une attitude favorable à l'organisation. La littérature managériale nous indique l'existence d'une relation fortement négative d'une notion avec l'intention de quitter, l'implication organisationnelle (Meyer et Allen, 1991 ; Meyer et Herscovitch, 2001 ; Mowday et al, 1982 ; Vandenberghe, Landry, Panaccio, 2009).

A côté, la formation professionnelle possède, avec prudence et nuance, une relation positive (Gaertner et Nollen, 1989 ; Lang, 1992 ; Smith, Hayton, 1999 ; Delobbe et Vandenberghe, 2001 ; Leong, Randall et Cote, 1994 ; Bartlett, 2001 ; Rhoades, Eisenberger, Armeli, 2001 ; Davis, Taylor et Savery, 2001 ; Ahmad et Bakar, 2003 ; Scandura et al, 2004 ; Chew et Takeuchi, 2006) ou négative (Trevor, 2001 ; Essafi, Haines, Jalette, 2007) avec l'implication organisationnelle. La gestion des compétences relève la même ambivalence, tantôt positive (Tremblay, Sire, 1999 ; Jarnias, 2003 ; Paré et al, 2001 ; Bartol, 1982 ; Tremblay et al, 2000 ; Paré et Tremblay, 2007), tantôt négative (Klarsfeld, 2003 ; Tremblay et Sire, 1999 ; Jarnias, 2003 ; Elouaer, 2008).

Enfin, les dimensions issues de notre définition du système processuel de l'alternance, la socialisation organisationnelle (Lacaze, 2001 ; Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000), le soutien organisationnel perçu (Meyer et al, 2002 ; Rhoades et Eisenberger, 2002), le soutien du supérieur perçu (Stinglhamber et Vandenberghe, 2003), le contrat psychologique (Castaing, Roussel, 2006 ; Coyle-Shapiro et Kessler, 2000) et le succès de carrière (Lester et al, 2002) sont liés à l'implication organisationnelle.

Dès lors, nous proposons le raisonnement suivant : si la formation en alternance possède une relation négative avec l'intention de quitter, alors elle permet le développement des conditions de l'implication organisationnelle, selon le schéma suivant :



En définissant l'implication comme une notion qui traduit et explicite la relation entre la personne et l'entreprise et qui s'exprime dans une activité professionnelle, par un engagement spécifique et par une identification aux valeurs de l'entreprise (Thévenet, 1992 ; 2004 ; O'Reilly et Chatman, 1986 ; Mathieu et Zajac, 1990 ; Meyer et Allen, 1991 ; Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000 ; Vandenberghe, Landry, Panaccio, 2009), notre question de recherche de deuxième niveau se pose en ces termes :

Comment et pourquoi la formation en alternance favorise le développement des conditions l'implication organisationnelle ?

2. L'adoption d'un modèle théorique

Pour approcher cette seconde question de recherche, nous proposons un modèle théorique spécifique, basé sur notre définition de l'alternance, qui expliquerait le développement des conditions de l'implication organisationnelle chez les acteurs.

2.1. Origine du design

Notre design théorique d'explicitation du lien alternance – implication organisationnelle repose sur la relation positive suivante :



Or, l'alternance est un système complexe composé des dimensions de la socialisation organisationnelle (SO), du contrat psychologique (CP), du soutien organisationnel perçu (SOP), du soutien du supérieur perçu (SPP) et du succès de carrière (SC).

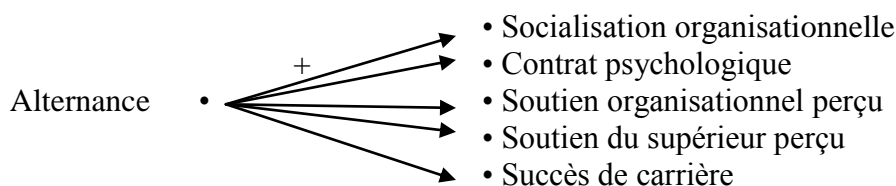


Figure 15 : Variables constitutives de l'alternance

Ces cinq dimensions sont liées à l'implication organisationnelle (IO):

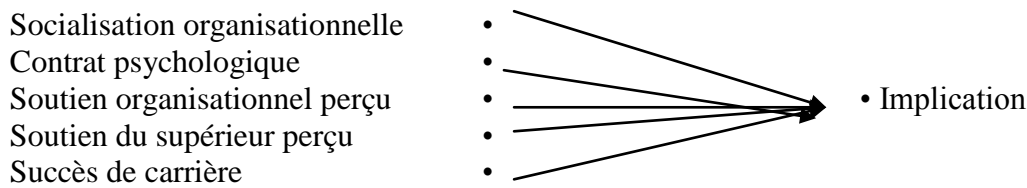


Figure 16 : Variables liées à l'implication organisationnelle

2.2. Le design théorique

Entendue en tant que système composé de variables processuelles, l'alternance est, dans notre design de recherche, directement liée à l'implication. Les dimensions du système alternance tel que nous le définissons ne sont pas des variables intermédiaires qui médatiseraient – c'est-à-dire qui transmettraient complètement ou partiellement l'impact d'une variable indépendante initiale sur une variable dépendante (Baron et Kenny (1986) ; Arnold, 1996 ; James et Brett, 1984; MacKinnon, 2002; Sharma *et al.*, 1981) - la relation entre l'alternance et l'implication. Ce sont des variables constitutives.

Considérée comme un processus dynamique ancré dans un système, notre design s'attache au système de l'alternance, composé de différentes dimensions, qui sont liées à l'implication. Nous retenons ainsi les hypothèses suivantes :

H6 : la socialisation organisationnelle inhérente au système alternance développe l'implication organisationnelle.

H7 : le contrat psychologique inhérent au système alternance développe l'implication organisationnelle.

H8 : les soutiens organisationnels et du supérieur perçus inhérents au système alternance développe l'implication organisationnelle.

H9 : la satisfaction de carrière inhérente au système alternance développe l'implication organisationnelle.

D'où le modèle théorique suivant :

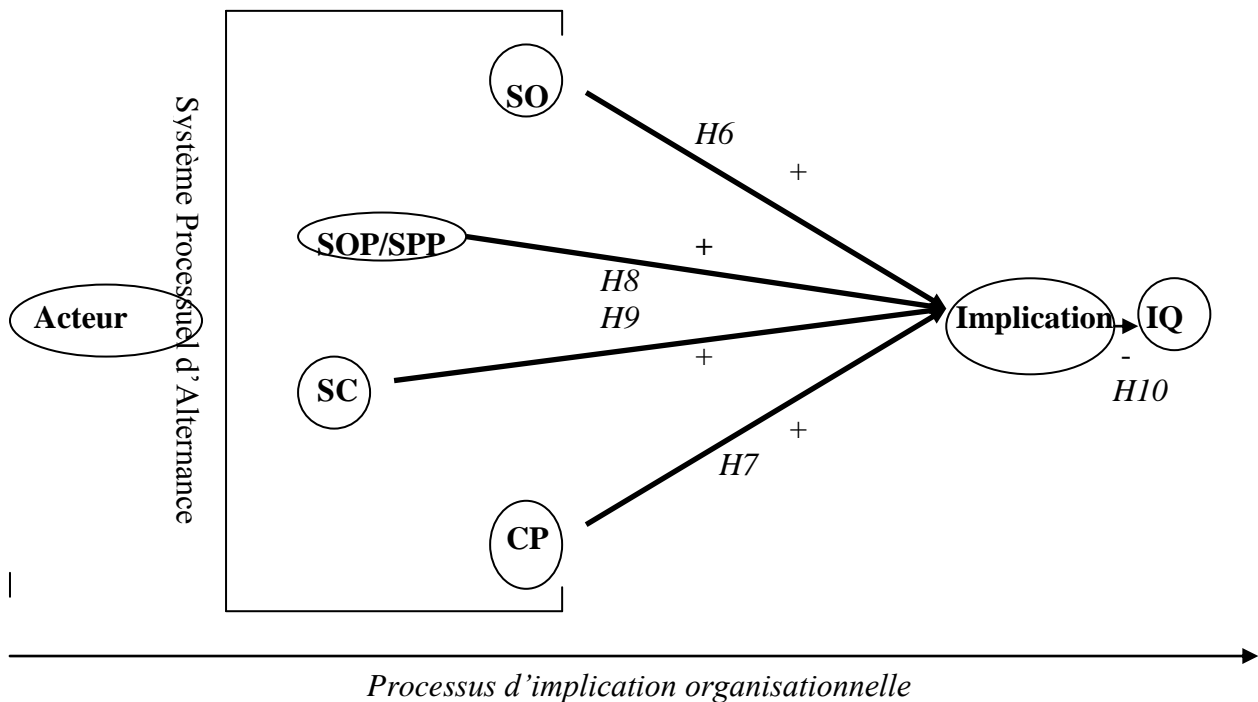


Figure 17 : Design théorique alternance – implication – intention de quitter

Enfin, nous proposons une dixième hypothèse à notre design de recherche, permettant le lien alternance-implication-intention de quitter (**H10**).

H10 : Le développement de l'implication organisationnelle par l'alternance ne favorise pas l'intention de quitter.

Formulée autrement : le développement de l'implication organisationnelle par l'alternance est lié négativement à l'intention de quitter.

2.3. Acceptation de la réfutation de notre modèle

Afin de proposer un modèle de recherche dont les hypothèses sont valides, nous proposons un design dichotomique, qui accepte la réfutation de nos hypothèses d'après les indications poppériennes de Gavard-Perret (2008) et Thiétart (2007), selon le raisonnement suivant :

- Si l'alternance ne développe pas la socialisation organisationnelle, le lien avec l'implication est négatif. (H6)
- Si l'alternance ne développe pas le contrat psychologique, le lien avec l'implication est négatif. (H7)
- Si l'alternance ne développe pas les soutiens de l'entreprise et du supérieur, le lien avec l'implication est négatif. (H8)
- Si l'alternance ne développe pas la satisfaction de carrière, le lien avec l'implication est négatif. (H9)
- Si l'alternance ne développe pas l'implication organisationnelle, le lien avec l'intention de quitter est positif. (H10)

D'où le design théorique opposé suivant :

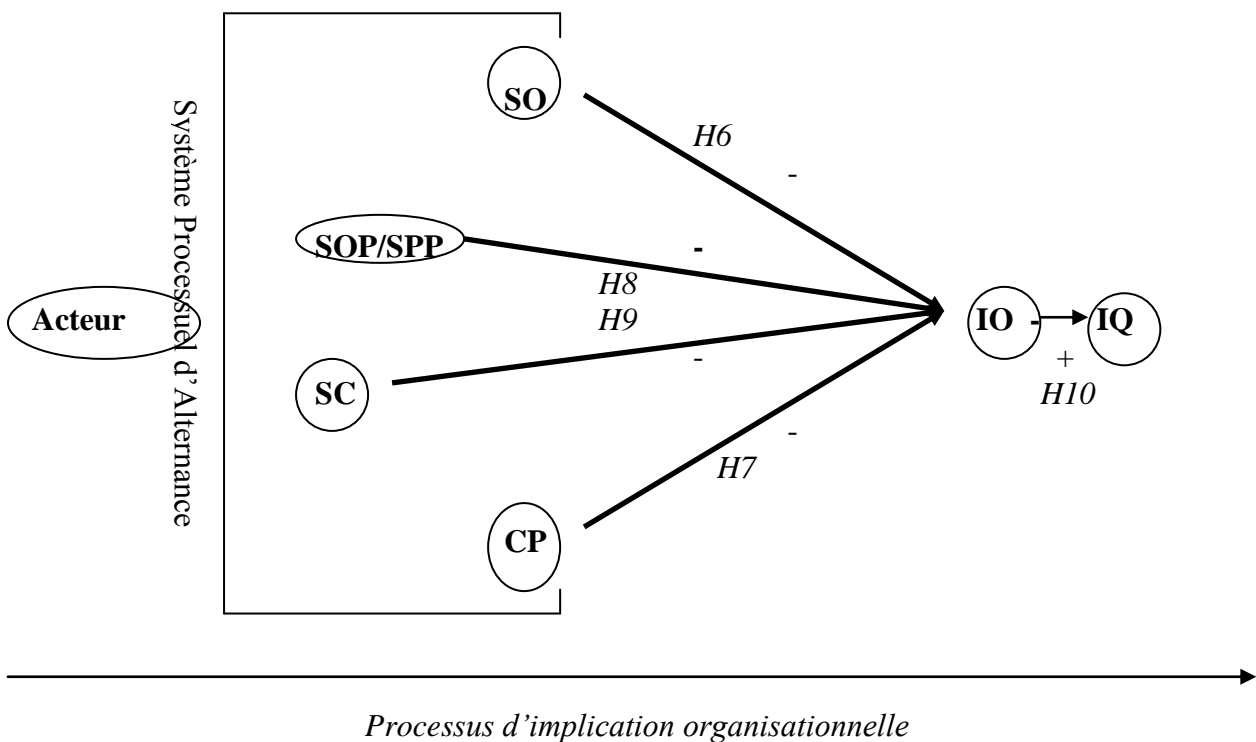


Figure 18 : Design théorique opposé alternance – implication – intention de quitter

3. Synthèse multi niveaux

Notre **problématique** vise à comprendre comment la formation en alternance diminue l'intention de quitter.

Pour y répondre, nous mobilisons deux niveaux de recherche, où le premier explique le lien entre système processuel d'alternance et intention de quitter, quand le second explicite la relation entre ce système et l'implication organisationnelle.

1^{er} niveau : comment le système processuel de l'alternance diminue le turnover ?

H1 : la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle des acteurs.

H2 : la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique entre les individus et l'organisation

H3 : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de succès de carrière.

H4 : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien organisationnel.

H4' : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien du supérieur.

H5 : le système processuel d'alternance est lié négativement à l'intention de quitter chez les acteurs

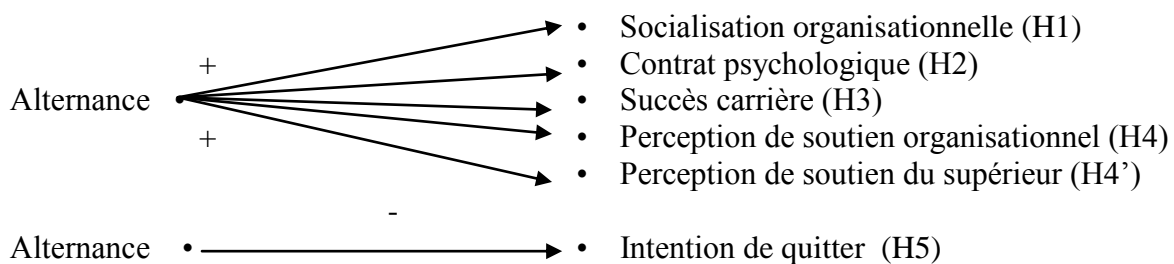


Figure 19 : Modèle des hypothèses du premier niveau de recherche

2^e niveau : comment le système processuel de l'alternance favorise le développement des conditions de l'implication organisationnelle ?

H6 : la socialisation organisationnelle inhérente au système alternance développe l'implication organisationnelle.

H7 : le contrat psychologique inhérent au système alternance développe l'implication organisationnelle.

H8 : les soutiens organisationnels et du supérieur perçus inhérents au système alternance développent l'implication organisationnelle.

H9 : la satisfaction de carrière inhérente au système alternance développe l'implication organisationnelle.

H10 : le développement de l'implication organisationnelle par l'alternance ne favorise pas l'intention de quitter.

D'où le modèle théorique suivant :

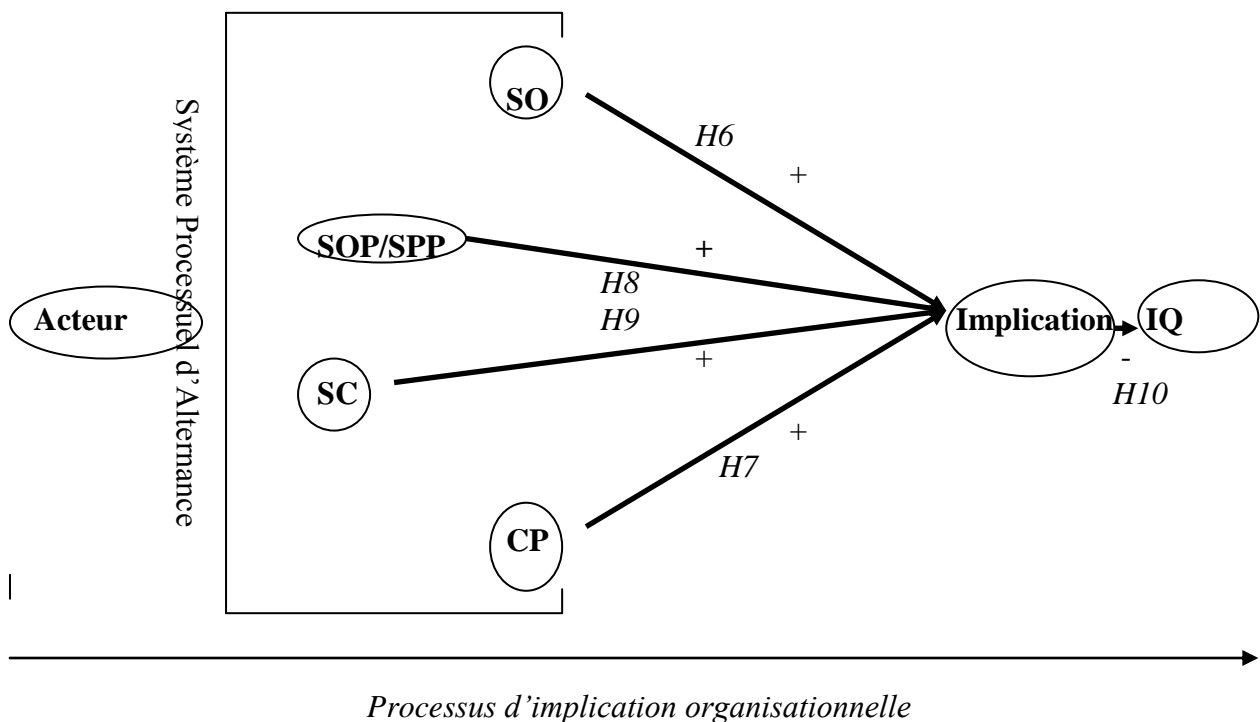


Figure 20 : Design théorique alternance – implication – intention de quitter

4. L'adoption d'une posture comparatiste : le recours au groupe de contrôle

Afin de comprendre finement la relation spécifique développée par le système de l'alternance avec l'implication organisationnelle et l'intention de quitter, il demeure fondamental de l'appréhender au regard de son absence, selon le principe suivant :

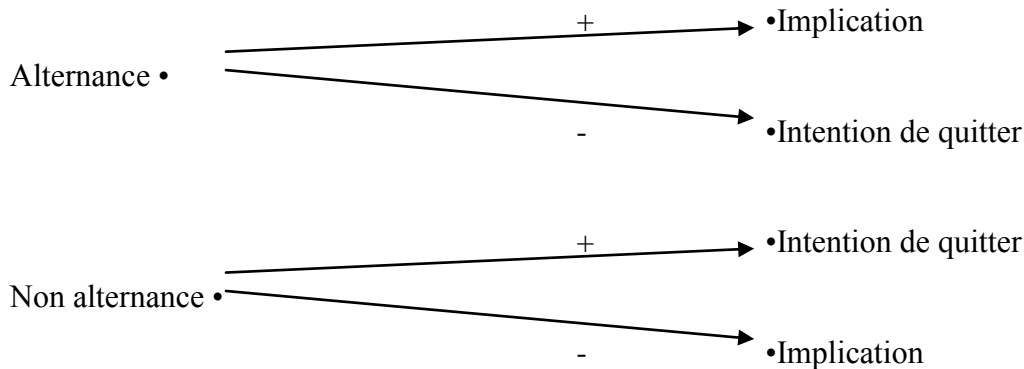


Figure 21 : Représentation de la relation alternance / non alternance avec l'implication / intention de quitter

Le recours à un groupe de contrôle impose de tester sur la population hors alternance, les dimensions retenues de l'alternance, afin de comparer des variables similaires. Nous choisissons donc de calquer notre design théorique alternance – implication – turnover, sur notre échantillon de contrôle, en interrogeant la relation groupe de contrôle – implication – turnover. En effet, pour comprendre l'effet alternance, il est nécessaire de tester le même modèle sur deux échantillons, discriminés par la variable alternance. Le raisonnement porté sur nos hypothèses, appliqué au groupe contrôle, est le suivant :

- Si la non alternance ne développe pas ou peu la socialisation organisationnelle, alors le lien avec l'implication est négatif et le lien avec l'intention de quitter positif.
- Si la non alternance ne développe pas ou peu le contrat psychologique, alors le lien avec l'implication est négatif, et le lien avec l'intention de quitter positif.
- Si la non alternance ne développe pas ou peu les soutiens de l'entreprise et du supérieur, alors le lien avec l'implication est négatif, et le lien avec l'intention de quitter positif.
- Si la non alternance ne développe pas ou peu la satisfaction de carrière, alors le lien avec l'implication est négatif, et le lien avec l'intention de quitter positif.

•Si la non alternance ne développe pas ou peu l'implication organisationnelle, alors le lien avec l'intention de quitter est positif.

Notre design de recherche comparatif est donc ainsi constitué :

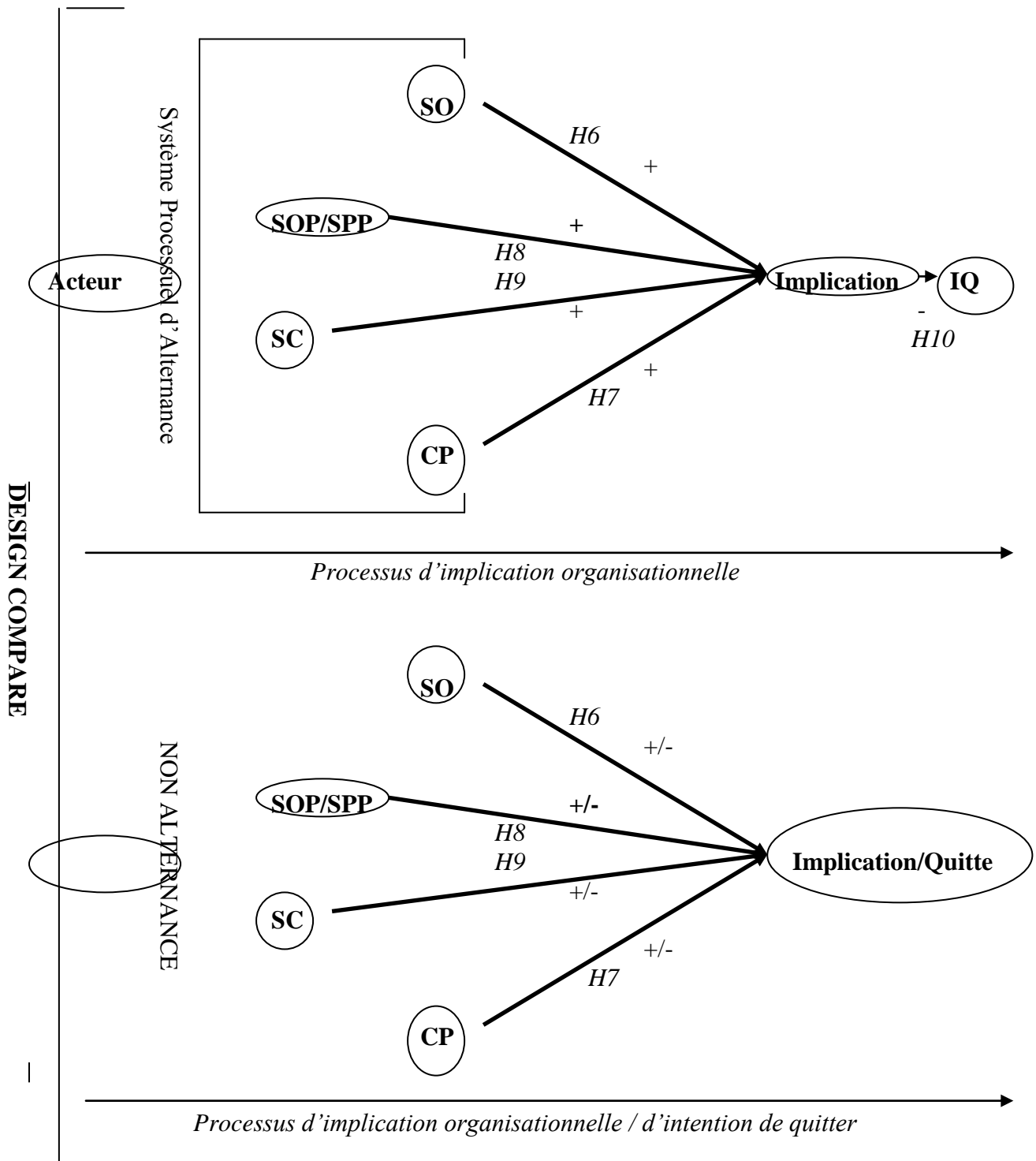


Figure 22 : Design théorique comparatif alternants / hors alternants

Ainsi, par l'adoption d'un design comparatiste à double niveau, notre objet de recherche vise à comprendre comment et pourquoi le système processuel de l'alternance peut endiguer l'intention de quitter d'une part et comment et pourquoi ce système favorise le développement de l'implication organisationnelle d'autre part. Pour répondre finement à ces questions, les deux niveaux d'analyse se complètent, un premier décrivant l'alternance et les variables en jeu dans ce processus de formation, et un second expliquant la compréhension des chaînes causales entre le système de l'alternance, ses variables constitutives et l'implication organisationnelle.

Riche de deux originalités pour la recherche en gestion, notre objet de recherche questionne les liens alternance – intention de quitter, alternance – implication organisationnelle et alternance – implication – intention de quitter, jamais, à notre connaissance, appréhendés en management. Appréhendons à présent notre recours à une démarche méthodologique abductive multi méthodes.

SECTION II – UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ABDUCTIVE MULTI MÉTHODES

Le design de recherche que nous proposons, à deux niveaux et comparatif, entraîne l'application d'une méthodologie particulière. Un rapide détour par la littérature managériale nous permettra d'appuyer la démarche méthodologique choisie, qui s'inscrit dans une posture de recherche spécifique.

A travers cette section, nous reviendrons tout d'abord sur l'essence de nos décisions méthodologiques, assises sur des études empiriques (1). Puis nous observerons l'inscription de notre recherche dans un paradigme dit « positiviste ouvert » acceptant une démarche méthodologique abductive (2). Enfin, nous décrirons la trame méthodologique de notre recherche et notre recours à plusieurs méthodes de collectes de données (3).

I – DES DÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES STRUCTURANTES ASSISES SUR DES ÉTUDES EMPIRIQUES

Afin d'asseoir notre démarche méthodologique dans une position stable, le retour aux études empiriques nous donne des indications sur les manières d'étudier la formation et la relation individu organisation (les comportements organisationnels) en gestion des ressources humaines. Nous mobilisons à nouveau la littérature, dans un dessein purement méthodologique, afin d'inscrire notre étude au sein d'un continuum de recherche, emprunt des préconisations tirées des recherches antérieures.

1. Méthodologies d'analyse de la formation :

La formation professionnelle relève de plusieurs axes d'études par la communauté scientifique, qui porte son intérêt sur les modalités de formation, ses effets, les conditions d'application de ses effets, ainsi que sur les mécanismes cognitifs en œuvre pendant la formation.

1.1.Axe sur les modalités de formation

La recherche en GRH s'est développée récemment sur les modalités de promotion de la formation dans les organisations (Watkins et Marsick, 2003 ; Egan, Yang, Bartlett, 2004), notamment sur les différences de styles et de méthodes de développement des managers selon les spécificités nationales (Thomson et al, 2001 ; Handy, 1987 ; Bournois et al, 1994 ; Lane, 1989 ; Ramirez, Mabey, 2005), faisant émerger des typologies (Bournois et al, 1994 ; Evans et Doz, 1989 ; Ramirez, Mabey, 2005). D'un point de vue plus focal, les études sur la formation pendant le travail - augmentation de l'acquisition de compétences professionnelles développant les process actuels de travail et/ou l'environnement social et physique du poste, formation pour le poste à travers le poste (De Jong, 1997) – se sont développées (Marsick et Watkins, 1990; De Jong, 1991; Rothwell et Kazanas, 1994; Jacobs et Jones, 1995), insistant sur l'importance de l'environnement de travail pour la formation (Lankau, Scandura, 2002).

Sur le plan méthodologique, l'étude de formation pendant le travail - modèles de travail, aux conditions de changement du contexte, aux capacités des salariés - demeure difficile en raison de la nature de la formation qui est fréquemment tacite, non consciente, non intentionnelle et non planifiée (Berings, Doornbos, Simons, 2006). Pour cette raison, de nombreux chercheurs plaident pour un instrument de mesure valide (Smith, 2003 ; D'abate et al, 2003 ; Rainbird et al, 2004 ; Berings, Doornbos, Simons, 2006). Dans ces recherches, différentes méthodes de collectes sont préconisées (Berings, Doornbos, Simons, 2006), comme l'observation (Mintzberg, 1970), le journal de bord (NoB, 2000), la photographie ou encore le dessin (Daniel, 2003).

1.2.Axe sur les effets de la formation

Les recherches sur les effets de la formation sont limitées (Igalens, 2004) et portent sur les effets stricto sensus (Kirkpatrick, 1976) où les processus conditionnent les effets (Chochard, Davoine, 2008).

Kirkpatrick (1976) distingue quatre niveaux de mesure des effets de la formation. Le **niveau des opinions** - évaluation à chaud : interroge les formés sur leurs opinions concernant l'action de formation (reaction level) -, **de l'apprentissage** - mesurer l'atteinte des objectifs pédagogiques (learning level)-, **des comportements** - renvoie au transfert des acquis

pédagogiques en situation de travail (behaviour level) – et des **résultats opérationnels du poste** de travail ou de l'unité de travail à laquelle appartient le formé (business result level). Pour Igalens (2004), ce dernier niveau n'est presque jamais évalué. Il souligne que pour une évaluation fiable et valide de l'impact d'un programme de formation, il est nécessaire d'utiliser la méthode expérimentale et des groupes de contrôle, approche souvent impossible dans un contexte organisationnel. En effet, trois difficultés ressortent dans l'évaluation de l'impact d'une formation par la valeur utilité - **identifier clairement le résultat attendu** sur le terrain, **complexité de l'impact** qui peut être multiple et prendre des formes inattendues (Gerard, 2003) – et particulièrement la **capacité à isoler l'effet formation**, c'est à dire d'identifier les changements observés liés à la seule formation (Le Louarn et Wils, 2001 ; Gerard, 2003). Le Louarn et Wils, (2001) préconisent alors un protocole de mesure avec groupe de contrôle de type avant-après (Le Louarn et Wils, 2001).

Plus récemment, Tamkin, Yarnal et Kerrin (2002), Kraiger (2002), Molenda, Pershing et Reigheluth (1996) proposent d'étudier les différents résultats ou produits de formation et également les processus, les intrants (inputs) et le contexte de la formation (Dunberry et Péchard, 2007 ; Chochard, Davoine, 2008). Chochard et Davoine (2008) relèvent quatre modèles de mesures portant sur les ressources matérielles, les apprentissages et comportements, et les retours sur investissements.

L'approche CIRO (Context, Input, Reaction, Outcomes) de Warr, Bird et Rackham (1970) focalise sur les outcomes, les impacts sur les apprentissages, comportements, résultats organisationnels et les évaluent à différents horizons de temps. Le modèle IPO (Input, Process, Output) de Bushnell (1990) propose des indicateurs de performance pour chaque niveau (Tamkin, Yarnall, Kerrin, 2002). Et le modèle d'évaluation du Retour On Investissement de Philipps (1995) définit cinq niveaux (réactions, apprentissages, comportements, résultats organisationnels, retours sur investissement.) Holton et al (2000) développent le Learning Transfer System Inventory (LTSI) qui évalue les facteurs spécifiques de ces dimensions. Il inclut 16 facteurs qui facilitent ou inhibent le training transfer. A côté, Aragon-Sanchez (2003) mesurent les effets à travers l'engagement des salariés, les indicateurs RH (absentéisme, nombre de poste), la qualité, et la profitabilité.

Méthodologiquement, ces différents modèles distinguent l'évaluation du processus de formation de l'évaluation de ses résultats et soulignent l'importance des facteurs de

contingence (Holton, 1995). Lankau et Scandura (2002) précisent enfin que la formation est généralement évaluée à l'issue des phases de socialisation organisationnelle (Morrison, 1993) de nouveaux entrants ou liée à des changements de poste, afin d'obtenir des mesures sur la performance et les comportements et attitudes en germe.

1.3. Première synthèse méthodologique

Ainsi, la littérature managériale nous indique plusieurs éléments de méthodologie à prendre en compte dans les études sur la formation, difficiles en raison de la nature objective et subjective de la formation qui rend la saisie « parfaite » de ses effets impossible (Gérard, 2003).

Tout d'abord, l'adoption d'une démarche de mesure avant – après est préconisée avec force, pour saisir les effets d'un processus (Warr, Bird et Rackham, 1970 ; Igalens, 2004 ; Chochard et Davoine, 2008), à l'aide d'un groupe de contrôle (Le Louarn et Wils, 2001), afin de comparer les effets testés avec un échantillon neutre. Les temps de mesure finaux sont généralement à effectuer à l'issue des processus de socialisation (Lankau et Scandura, 2002), voire pendant la formation (Kavanagh, 1998) et doivent séparer la mesure des effets de la formation de la mesure des résultats des effets de la formation. Aussi, le contexte organisationnel multi niveaux doit être pris en compte, afin d'appréhender les éléments de contingence influençant la formation et les acteurs en formation (Holton, 1995 ; Kavanagh, 1998 ; Velada et al, 2007 ; Chochard et Davoine, 2008). Enfin, en complément de ces mesures, des méthodes d'observation (Mintzberg, 1970 ; Berings, Doornbos, Simons, 2006) sont préconisées, notamment à l'aide de carnets (NoB, 2000).

2. Méthodologie d'analyse du lien individu organisation

2.1. Le cas de l'implication

Les axes de recherches sur l'implication organisationnelle s'intéressent traditionnellement aux antécédents (Hrebiniak et Aluto, 1972 ; Stevens, Beyer et Trice, 1978 ; Mowday et al, 1982 ; Allen et Meyer, 1990 ; Meyer et Allen, 1997 ; Meyer, Stanley, Herscovitch, Topolnytsky, 2002) et aux conséquences (Steers, 1977 ; Matthieu et Zajac, 1990 ; Meyer, Stanley, Herscovitch, Topolnytsky, 2002) du concept (Palmero, 2000 ; Peyrat-Guillard, 2004 ; Klein et al, 2006 ; Solinger, van Olffen et Roe, 2008), et se développent

récemment sur les profils d'implication et les interactions entre les formes d'implication (Meyer et al, 2002 ; Meyer et Herscovitch, 2001 ; Sinclair et al, 2005 ; Wasti, 2005 ; Vandenberghe et al, 2009). Ces travaux récents s'appuient sur la suggestion d'Allen et Meyer (1990) stipulant qu'un salarié peut présenter les différentes formes d'implication à des degrés divers, affinent la compréhension des effets de l'implication sur les comportements des individus (Vandenberghe et al, 2009). Ici, l'approche par profils est centrée sur l'individu tandis que l'approche examinant les interactions entre prédicteurs est basée sur les variables (Sinclair et al., 2005).

2.2. Le cas de la socialisation organisationnelle

Les études actuelles sur les domaines de la socialisation organisationnelle et leurs degrés de maîtrise par les individus proposent des mesures directes de contenu permettant des analyses fines (Fisher, 1986 ; Chao et al, 1994 ; Taormina, 1994, 1997, 2004 ; Anakwe et Greenhaus, 1999 ; Haueter et al, 2003 ; Lacaze, 2005). Les devis longitudinaux sont retenus majoritairement pour étudier les domaines de la socialisation organisationnelle, avec une moyenne de 2,68 points de mesures par étude, de 10,55 mois entre la première et la dernière collecte et de 5 mois entre les deux premières collectes (Bauer et al, 1998). De manière générale, la première collecte intervient un mois après l'entrée, la troisième un an après (Lacaze, 2009). Pour la catégorie des managers, il est préconisé d'attendre plus d'une année pour le dernier point de collecte, en raison des complexités de maîtrise de rôle (Hill, 1992).

Enfin, Langley (1999) précise que les modèles de processus simples, décrivant des évolutions linéaires, sont remis en cause par des recherches exprimant des déviations, des boucles récursives, des évolutions simultanées des domaines de socialisation organisationnelle. L'auteur préconise d'intégrer l'étude des antécédents mais également l'étude des processus pour comprendre l'évolution des variables au fur et à mesure des événements et l'évolution des événements en fonction des différentes variables (Langley, 1999). Les méthodes d'observation et la multiplication des angles d'approches sont également préconisées (Lacaze, 2009).

2.3. Le cas du contrat psychologique

Le contrat psychologique accepte une approche quantitative et une approche qualitative. De manière qualitative, l'observation participante, qui se centre sur la relation en elle-même et sur les interactions entre les deux parties peut mieux saisir les enchevêtrements inhérents à la construction de la relation (Coyle-Shapiro, Parzefall, 2009). Les approches quantitatives appréhendent soit un jugement évaluatif concernant l'état du CP (opérationnalisation de la satisfaction ou rupture du CP), soit le type de CP sous tendant l'échange (rend compte de l'équilibre entre CP et ses caractéristiques) (Coyle-Shapiro, Parzefall, 2009). En France, la perception de réalisation du contrat psychologique est mesurée de manière indirecte, en comparant les réponses apportées par les répondants sur les termes du CP avec celles données quant à leur respect. (Guerrero, 2004 ; Herrbach, 2001) L'approche quantitative est critiquée. Delobbe (2009) souligne l'incapacité de la recherche actuelle à stabiliser les échelles de mesure du contrat psychologique pour cerner les échanges dans leur dynamique temporelle, la méthode des questionnaires, même longitudinale ne pouvant rendre compte du développement de la relation dans ses moindres détails (Roehling, 1996 ; Arnold, 1996 ; Herriott et al, 1997).

En considérant ces limites, Coyle-Shapiro et Parzefall (2009) préconisent d'envisager trois degrés de réalisation du CP, le respect stricto sensus, la sous réalisation ou rupture des promesses, et la surréalisation ou dépassement des promesses. De plus, pour dépasser ces critiques, Coyle-Shapiro et Parzefall (2009) proposent l'inclusion dans l'échantillon d'autres acteurs que les salariés et managers, le recours à des mesures régulières et identiques du CP avec intervalles d'au plus 6 mois, la prise en compte de variables de contrôle qui renseignent sur les évolutions majeures survenues à un individu (changement de poste...) et l'utilisation de méthodes statistiques adaptées à l'étude de relations linéaires et causales (ex : principe des modèles de variables latentes). Enfin, le contrat psychologique peut être utilisé comme cadre d'analyse structurant explicatif permettant de comprendre les liens entre le salarié et son organisation et d'appréhender le contenu à travers le SOP (Blancero et Johnson, 2001 ; Guzzo et Berman, 1995) ou plusieurs variables organisationnelles (Campoy, 2000).

2.4. Les cas du soutien organisationnel perçu et du soutien du supérieur perçu

Sur le plan méthodologique, les études sur le soutien du supérieur recommandent de connaître la fréquence d'interaction entre le formé et le tuteur (Heiman et Pittenger, 1996 ; Delobbe et Vandenberghe, 2001).

2.5. Le cas de la Carrière

Les études sur le succès de carrière utilisent généralement le critère subjectif de la satisfaction de carrière et les critères objectifs de la promotion et de l'augmentation de salaire (Seibert, Kraimer et Crant, 2001 ; Turban et Dougherty, 1994 ; Arthur, Khapova, Wilderom, 2005 ; Seibert, Kraimer et Liden, 2001) car ces mesures reflètent non seulement les critères conventionnels de la réussite mais aussi le sentiment de réussite relatif aux objectifs et attentes de l'individu (Ng, Eby, Sorensen et Feldman, 2005 ; Arthur et al, 2005 ; Cerdin, Le Pargneux, 2008). Dans une perspective subjective, la réussite est évaluée selon des critères propres à l'individu alors qu'en externe, les critères de succès deviennent objectifs dans le sens où ils sont définis en dehors de l'individu, comme l'entreprise ou la société (Cerdin, 2004).

2.6. Seconde synthèse méthodologique

Dans l'étude de la relation individu organisation, le devis longitudinal apparaît nécessaire afin d'appréhender finement l'évolution des processus, notamment pour la socialisation organisationnelle (Bauer et al, 1998 ; Lacaze, 2009) et le contrat psychologique. Deux à trois points de collecte sont recommandés, sur un an, avec des écarts variés entre les points intermédiaires (Bauer et al, 1998). La multiplication des angles d'approches et l'adoption de méthodes quantitatives et qualitatives (Coyle-Shapiro et Parzefall, 2009 ; Lacaze, 2009) sont préconisées ainsi que les études globales, liant antécédents, contenus, processus et contextes (Langley, 1999 ; Vandenberghe, Landry, Panaccio, 2009). Enfin, l'étude du contrat psychologique demeure critiquée sur le plan quantitatif (Delobbe, 2009 ; Roehling, 1996 ; Arnold, 1996 ; Herriott et al, 1997).

3. Des décisions méthodologiques structurantes et une démarche proches d'un design quasi expérimental

Face aux différentes recommandations méthodologiques issues de la littérature managériale, nous présentons ici nos décisions méthodologiques, avant de les expliciter ci-après.

Nous choisissons de multiplier les méthodes de collecte, notamment par le recours aux méthodes quantitatives et qualitatives, dans le temps court et dans le temps long, pour appréhender au mieux l'évolution de processus. Nous décidons de multiplier nos échantillons d'acteurs avec un échantillon de contrôle. Nous choisissons d'accorder une importance particulière aux contextes et aux conditions de diffusion de la formation. Ici, nous rejetons la méthode expérimentale impossible pour notre recherche – même si nous en approchons, la variable clé pouvant être le système processuel d'alternance, mais nous ne sommes pas en mesure de maîtriser tous les contextes et ne pouvons pas produire plus de 60 études de cas - et tentons de réduire la saisie imparfaite des effets de la formation par la multiplication des mesures. Enfin, nous différencions le processus d'alternance des processus en cours dans l'alternance et du résultat de ce et ces processus.

Notre méthodologie comportera donc les atouts suivants :

- Devis longitudinal
- Groupe témoin
- Double méthode : quantitative (double questionnaire) et qualitative (entretiens)
- Prise en compte des contextes

A travers ces atouts, notre méthodologie s'approche d'une démarche quasi expérimentale. Nous n'effectuons pas d'affectation aléatoire des unités testées et des traitements aux groupes expérimentaux (Gavard-Perret, 2008), mais utilisons plusieurs points de collecte de type avant-après, mobilisons un groupe de contrôle, afin de contrôler au mieux les variables externes. Le rapprochement de notre démarche d'un design quasi expérimental permet de minimiser les biais de validité interne, ceux touchant le groupe expérimental impactant également le groupe de contrôle.

Ainsi, après avoir dessiné les recommandations méthodologiques de la littérature managériale et introduit nos choix méthodologiques, remontons à l'essence de ces choix.

II – L'INSCRIPTION DANS UN PARADIGME « POSITIVISTE OUVERT » DE NOTRE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ABDUCTIVE

Notre recherche, dans sa manière d'être menée, dans les outils et concepts qu'elle mobilise, se positionne dans une trame épistémologique particulière, que nous définissons ici, avant de nous arrêter sur notre posture méthodologique.

1. Une posture épistémologique dite « positiviste ouverte »

Qu'est ce que la connaissance ? Comment accède-t-on à la connaissance ? Ces deux questions gigantesques, appliquées aux sciences de gestion, impliquent de s'inscrire dans un paradigme épistémologique et intellectuel spécifique (Kuhn, 1962 ; Verstraete, 2007), qui guide la modalité d'accès à la connaissance du réel. Les sciences de gestion postulent que tout système de management comporte dans sa structure même la connaissance nécessaire à son action (David, Hatchuel, Laufer, 2008) et s'inscrivent dans un projet de connaissance dont l'objectif est de reconstituer les représentations intelligibles des interventions des acteurs au sein des organisations (Martinet, 1990 ; Goujon Belghit, 2008), et d'apporter une aide à la prise de décision managériale (Pras, 1982 ; Moisdon, 1997). Au sein des objectifs de ce domaine scientifique, nous nous positionnons dans un paradigme « positiviste ouvert ».

1.1.L'inscription dans un paradigme « positiviste ouvert »

Plusieurs paradigmes existent en sciences de gestion, dont les plus marqués sont le positivisme – découvrir la vérité derrière ce qui est observé (David, Hatchuel, Laufer, 2008) – et le constructivisme - représentations du monde téléologique : la connaissance n'est pas la découverte des nécessités mais l'actualisation des possibles, selon le principe de l'interaction sujet-objet (David, Hatchuel, Laufer, 2008 ; Guba et Lincoln, 1989 ; Glaserfeld, 2001 ; Le Moigne, 1995). D'autres paradigmes côtoient ces deux grands axes de production de connaissance, mais leurs bases ontologiques sont difficilement différenciées (fonctionnalisme,

sociologie compréhensive, phénoménologie, interprétativisme, approche critique) (Thiétart, 2007 ; Gavard-Perret, 2008).

Nous nous inscrivons dans une lignée positiviste, en adoptant une posture ouverte, qualifiée de « post-positiviste » (Gavard-Perret, 2008) se basant sur les hypothèses ontologiques suivantes, issues du positivisme, mais nuancées. Le réel existe et demeure observable, mesurable scientifiquement, mais non perceptible dans sa globalité et uniquement approché au plus près. Les conditions de recherche doivent être contrôlées au maximum, pour exclure toute considération de valeur susceptible de l'influencer. Les critères de validation et de légitimation de la connaissance reposent sur l'isomorphisme des résultats avec la réalité étudiée (Gavard-Perret, 2008), la généralisation la plus large possible des résultats et leur stabilité (Thiétart, 2007). De plus, pour donner un critère rigoureux dans la différenciation de ce qui est scientifique et ce qui ne l'est pas (David, Hatchuel, Laufer, 2008), en nous référant à l'empirisme logique de Popper (1973) nous prenons en compte le critère de falsifiabilité des hypothèses.

Notre posture, dans la construction de connaissance, en s'appuyant sur ces hypothèses ontologiques, cherche à comprendre avant d'expliquer (Herman, 1988), dans une volonté compréhensive et explicative, en plaçant l'acteur au centre du dispositif, pour donner un sens au système et aux structures étudiées (Burrell et Morgan, 1979). Dans cette optique, nous prenons en compte le cadre de référence de l'acteur pour représenter les situations, mobilisons de multiples cadres de références théoriques, pour expliquer le comportement et les interactions sociales à partir de la personne, et acceptons l'autonomie de l'acteur et sa capacité à modifier les événements par son comportement conscient ou inconscient (Wacheux, 1996). Notre recherche se caractérise donc par « une quête sincère de la vérité. Non pas la vérité absolue, établie une fois pour toute par les dogmes, mais celle qui se remet toujours en question et s'approfondit sans cesse par le désir de comprendre plus justement le réel dans lequel nous vivons et que nous contribuons à produire. » (Quivy et Van Campenhoudt, (1988), cités par Igalens et Roussel (1998))

Nous qualifions donc notre posture épistémologique de « positiviste ouverte » à visée compréhensive et explicative, en nous basant sur les hypothèses ontologiques suivantes : le réel existe, est observable et mesurable, mais ne peut être approché uniquement qu'au plus près ; les conditions de recherche doivent être au maximum contrôlées, ainsi que les

contextes ; la falsifiabilité de nos hypothèses de recherche valide le caractère scientifique de la construction de connaissance ; l'acteur agit dans un réel qui interagit avec lui ; l'acteur et l'environnement interagissent ; le sens donné aux actions des acteurs exprime le réel, au plus près.

1.2. Les objectifs de connaissance de notre recherche : une recherche mixte de contenu et de processus

Les recherches visent à prédire, expliquer, décrire, explorer, améliorer l'action (Thiétart, 2007). Les études classiques sont généralement focalisées sur la prédiction - identifier les relations entre deux éléments - et l'explication - examiner les causes et les effets des relations entre deux ou plus phénomènes (Berings, Doornbos, Simons, 2006). Nous nous inscrivons dans une posture mixte (Thiétart, 2007), avec une double visée, prédictive (descriptive) et explicative, en nous intéressant à la fois au contenu et au processus de la formation en alternance, tout en adoptant une posture compréhensive.

Nous initions notre étude par une approche descriptive de contenu, qui vise à spécifier le système de formation en alternance, à comprendre par une coupe statique ce système et en dégager les variables qui le composent. Puis, à partir de la connaissance fine de ce système, nous tentons de comprendre les liens causaux qui se nouent entre ces éléments et qui expliquent la forme de l'objet étudié, dans une approche explicative du contenu.

Par suite, notre recherche, dont l'objet demeure la formation en alternance, mais qui focalise sur les acteurs en alternance, accorde une importance fondamentale au temps, qui nous conduit à une approche en termes de processus, descriptive et explicative. Dans une approche descriptive, nous tenterons de définir les éléments qui composent le processus, l'ordre et l'enchaînement de ces éléments dans le temps, en observant les variables qui composent le processus. Dans une approche explicative, nous expliquerons comment les acteurs en alternance évoluent dans le temps en fonction de l'évolution d'autres variables, tout au long de l'alternance.

Notre recherche de contenu explicative s'enrichit donc par l'utilisation de variables processuelles, qui se construisent dans le processus d'alternance, et que nous mesurons comme des variables dont les attributs peuvent varier le long d'échelles numériques. Cette

posture descriptive et explicative cherche les relations entre des antécédents supposés de l'implication organisationnelle et des conséquences attendues de la formation en alternance, dans une approche dynamique. Dans cette perspective, l'ensemble des éléments de variation propres à toute situation sociale – attributs de personne, espace institutionnel, contexte historique, économique, global, culture, langue – que nous sélectionnons comme pertinent, préexiste à la situation même (Thiéart et al, 2007).

Ainsi, nous inscrivant dans un paradigme épistémologique positiviste ouvert, et dans une recherche mixte, descriptive et explicative, nous adoptons une logique méthodologique particulière.

2 Une posture méthodologique abductive

Notre posture méthodologique, se basant sur une logique épistémologique spécifique, oblige à une grande vigilance quant à sa construction, qui vise à valider notre manière d'apporter de la connaissance scientifiquement (Verstraete, 2007). Cette vigilance doit être d'autant plus grande que les sciences de gestion étudient les organisations qui, par essence, possèdent un fort degré de variabilité au cours du temps. (Le Boulch, 2000). Nous inscrivons notre posture méthodologique sur le principe de la décomposition analytique (Descartes, 1637) – réduire le problème observé à sa plus simple expression – et de la raison suffisante (Leibniz, 1710) – rien n'arrive jamais sans qu'il y ait une cause ou du moins une raison déterminante – en adoptant un raisonnement de type syllogisme.

2.1. Un raisonnement méthodologique abductif :

Notre posture méthodologique s'inscrit dans un raisonnement abductif qui consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter. (Koenig, 1993). La démarche scientifique abductive relie les trois types d'inférence dans une séquence ternaire d'arguments nouant, dans cet ordre, abduction, déduction et induction. (Angue, 2009) L'abduction permet d'entamer le chemin menant à la fixation de nouvelles connaissances tandis que les inférences déductives et inductives assument les rôles de justification et de vérification. (Angue, 2009) En liant ces inférences, l'abduction permet d'accepter les méthodes quantitatives et qualitatives (Peirce 1896, 2002 ; David, 1999 ; Igalens et Roussel, 2002).

Ici, la succession de deux cycles de raisonnement successifs, un complet pendant l'exploratoire, un complet tout au long de la recherche, permet l'émergence d'une question de recherche solide (Jaujard, Paraponaris, 2007). Une hypothèse explicative est construite par abduction pour rendre compte de données posant un problème, puis les conséquences possibles de cette hypothèse sont testées par déduction, et enfin l'induction permet une mise à jour (confirmation ou infirmation) des règles ou théories mobilisées (David, Hatchuel, Laufer, 2008). Il ne s'agit pas tant d'établir des résultats à vocation universelle mais d'établir la compréhension d'une réalité donnée (Thiétart et al, 2003).

Ainsi, la démarche abductive mobilise des raisonnements abductifs, déductifs et inductifs dans une boucle logique, permet d'être en cohérence avec notre positionnement épistémologique avancé, liant positivisme ouvert, compréhension et explication, et accepte de recourir à des méthodes quantitatives et qualitatives (David, 1999 ; Angue, 2009).

2.2. Le rejet des autres postures méthodologiques

En nous inscrivant dans une démarche abductive, nous ne sommes pas dans des logiques hypothético-déductives ou hypothético-inductives simples. Bien qu'établis dans une logique épistémologique positiviste avancée et en présence d'un groupe témoin, nous ne sommes pas en recherche expérimentale car nous ne pouvons pas agir sur les variables de contrôle en les manipulant. Aussi, une méthodologie expérimentale oblige à isoler totalement les contextes et à se placer dans une temporalité contrôlée que nous ne sommes pas en mesure d'effectuer.

Non constructiviste, notre recherche ne s'apparente pas non plus à une recherche intervention car nous essayons, dans la mesure du possible, d'éviter toute interaction de recherche avec notre échantillon, en rejetant la majorité des éléments de notre échantillon avec lesquels nous pourrions interagir directement. Aussi, le test de notre modèle s'effectue sur un système préexistant. En effet, nous ne participons pas, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins défini. Aussi n'avons-nous pas de lettre de mission ou d'objectif institutionnel de participer de la transformation du système pendant la phase de recherche.

Enfin, nous ne sommes pas inscrits dans une recherche action car nous ne participons pas à l'explication de l'action en cours d'observation et à la transformation du système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique participative (Allard,-Poesi, Perret, 2003).

2.3.Les limites de nos postures épistémologiques et méthodologiques

La logique abductive que nous retenons comme démarche méthodologique demeure quelquefois présentée comme un paradigme épistémologique en tant que tel. Or, notre raisonnement méthodologique indique notre manière d'apporter la connaissance (Verstraete, 2007) et non ce que la connaissance est, en tant que telle.

En outre, nous pourrions considérer que notre positionnement de recherche est compris entre l'interventionnisme – notre contrat de travail stipule l'obligation d'une production de connaissance, à terme, sur notre objet de recherche - et la recherche action (Lewin, 1951) - nous participons explicitement à l'action en cours d'observation, par les missions confiées : encadrement des étudiants, application et actions sur le dispositif, interaction avec les étudiants et leurs responsables. Cependant, cette action sur l'objet de recherche s'effectue uniquement dans les termes des missions opérationnelles et non dans le souhait de manipuler des variables qui influeraient sur les comportements et / ou attitudes de notre terrain.

Ainsi, nous positionnons notre recherche dans un paradigme positiviste ouvert, dont la logique méthodologique qui en émane demeure abductive. Le tableau suivant synthétise ces différents éléments dans le cheminement de notre recherche.

Paradigme épistémologique	Logique méthodologique	Raisonnement méthodologique	Phases de recherche	Objectifs
Post-positivisme	Abduction	Abduction	Exploratoire	Description
		Déduction	Test	Description Explication
Post-positivisme Compréhensif		Induction	Validation	Explication

Tableau 24 : Cheminement de notre recherche

Après avoir appréhendé l'essence de notre méthodologie, quel est le cheminement réel de notre recherche (Quivy et Van Campenhoudt, 1988) ?

III – UNE DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ABDUCTIVE MULTI MÉTHODES

Notre démarche méthodologique vise à mesurer avec validité et fiabilité les dimensions spécifiques précisées dans notre design théorique de recherche. Suivant notre logique abductive, notre démarche s'initie par une phase exploratoire quantitative et qualitative, puis teste notre design théorique par un double questionnaire et enfin cherche à « confirmer » et expliciter ce design par des entretiens.

1. Les phases méthodologiques : la démarche suivie

1.1.L'exploration ou l'examen du problème organisationnel

Notre phase exploratoire, spécifiée dans notre premier chapitre, vise à valider notre problème organisationnel de base, comprendre finement notre terrain, cadrer et décrire notre objet de recherche. Nous avons cherché, par le recours à plusieurs méthode – observation, données imprimées, entretiens informels et formels – à croiser les données issues du terrain afin de construire un design théorique solide, bâti de variables issues d'une description croisée de notre objet. L'objectif premier de l'exploration visait la compréhension du contexte dans

lequel notre objet de recherche s'insère, le terrain Veolia Transport, l'organisation, les exploitations, la formation, les acteurs. Le second objectif cherchait à décrire finement notre objet de recherche et ses dimensions structurantes. Le dernier objectif souhaitait favoriser l'émergence d'un problème organisationnel, le turnover.

1.2. Le test ou la confrontation du modèle à l'empirisme

Notre phase de test cherche à expliquer notre design théorique, par l'évaluation de la pertinence de ses hypothèses et de son construit (Igalens et Roussel, 1998). Il s'appuie sur une méthode quantitative de questionnaires qui vise à obtenir des données à différents moments, selon une collecte de type avant – après, et à des fins de comparaisons, selon une logique groupe test – groupe de contrôle. Le questionnaire fut choisi en raison de la population importante d'anciens et actuels alternants (469), répartie sur toute la France. Notre modèle théorique ainsi que les recommandations de la littérature impliquaient un canevas quantitatif. L'envoi de ces questionnaires s'est effectué après avoir demandé l'accord auprès de toutes les Directions des ressources humaines des régions Veolia Transport, en mettant notre questionnaire en pièce jointe.

1.3. La phase dite de validation – explicative : la nécessité d'un enrichissement qualitatif

A l'issue de notre phase de test quantitative, une démarche dite de validation est initiée, à l'aide d'une série d'entretiens semi directifs qui visent à valider les variables fortes de notre design théorique, et creuser les points nodaux relevés par nos analyses statistiques. Il s'agit d'enrichir et de critiquer notre design théorique, et de limiter la critique de Coyle-Shapiro (2009) sur le caractère peu fiable des enquêtes, mêmes longitudinales, dans l'étude du contrat psychologique. Nous recourons ici aux entretiens semi directif pour explorer des processus individuels complexes et mettre en exergues les différences individuelles (Gavard-Perret, 2008). Nous ne cherchons pas la saturation des données mais à enrichir, développer notre modèle théorique par l'explicitation de variables existantes, et complémentaires. Nous cherchons moins la preuve que le sens (Passeron, 1992), le comment des événements dans des situations concrètes Wacheux, 1996). Cette démarche qualitative cherche à expliciter, à croiser et illustrer nos résultats quantitatifs.

Cette série d'entretiens s'effectue sur la population diplômée des CAP, Licence et Master, issue de l'année académique 2008-2009, dont le choix raisonné fut effectué dans un souci de contraste élevé. Notre échantillon est composé de 13 acteurs, 5 conducteurs, 4 managers de proximité et 4 responsables. Nous ne convoquons pas d'échantillon témoin, car notre phase exploratoire a permis de décrire notre population de référence de manière qualitative et cette étape cherche à creuser notre design.

Population	Entretiens de validation - explicatifs				
	Critères sélection	Méthode sélection	Convention	Qualité	Nombre
Conducteurs	conducteurs	raisonné	2 IDF, 2 urbain, 1 inter	FI	5
Mgers proximité	Managers de proximité	raisonné	1 IDF, 2 inter, 1 urbain	2 FI 2 FPC	4
Responsables	responsables	raisonné	1 IDF, 2 inter, 1 urbain	2 FI 2FPC	4
Total					13

Tableau 25 : Population et échantillon des entretiens dit de validation

Cette série d'entretiens se double d'un recours à l'observation, qui vise, sur l'année 2009-2010, à décrire finement le processus d'alternance entre les points de mesure quantitatifs.

Ainsi, notre méthodologie suit une démarche abductive que nous pouvons résumer selon le tableau suivant.

Phases	Durée	Objectifs	Méthodes	Critères de validité
Exploratoire	02/2008 02/2009	Cibler notre objet de recherche et le décrire Construire notre design Valider notre problème organisationnel	Document interne Observation Entretiens Audit social	Itération Statistiques Littérature Croisement des données
Test	06/2008 07/2010	Recueillir nos données et expliquer notre design Décrire notre objet	Questionnaires	Echelles de mesures Croisement des données
« validation »	05/2010 09/2010	Comprendre et expliquer notre design Croiser nos résultats Suivre le processus Elargir notre design	Entretiens Observateur	Contraste

Tableau 26 : Démarche abductive de notre recherche

La démarche générale connue et défrichée, il importe maintenant de la détailler, du point de vue quantitatif d'une part, et qualitatif d'autre part.

2. Une méthode quantitative multi questionnaires

2.1. La sélection des échantillons

La démarche quantitative que nous effectuons pour tester notre design théorique est destinée à la population en alternance ou étant passée par l'alternance au sein de Veolia Environnement, un de nos objectifs étant de montrer que le modèle que nous proposons n'est pas limité à notre échantillon de test, ciblé sur Veolia Transport. Cette population de référence comprend plusieurs caractéristiques et concerne tout d'abord des acteurs inscrits dans trois niveaux académiques, infra bac, bac +3 et bac +5, à l'exclusion de tous les autres. Les individus de niveau infra bac sont destinés à être opérateurs, ceux de niveau bac +3 managers de proximité et ceux de niveaux bac +5 responsables, tous, en exploitation, c'est-à-dire en centres de production. Ces acteurs ont deux qualités différentes, étant soit collaborateurs du

groupe et donc en formation professionnelle continue, soit nouveaux entrants, et donc en formation initiale ou en contrat de professionnalisation. Nous excluons les individus inscrits dans des démarches de VAE, qui ont la possibilité d'obtenir les diplômes effectués en alternance, mais sans alternance. Appliquée à Veolia Transport, cette population de référence concerne les diplômes du CAP AACR, de la Licence GSE et du Master MISE.

Après avoir ainsi défini et opérationnalisé notre population de référence, nous choisissons plusieurs méthodes de collecte de nos différents échantillons afférents aux trois cibles des questionnaires. Nous effectuons un recensement pour sélectionner l'échantillon de notre questionnaire longitudinal, c'est-à-dire que chaque élément sélectionné est censé faire partie de l'échantillon utile. Nous suivons ici les conseils d'Henry (1990), précisant qu'en présence de populations dont la taille est très petite, inférieure à 50 éléments, il est conseillé d'être exhaustif pour des raisons de crédibilité des résultats. En raison du caractère contrôlé – passation du questionnaire en salle devant les individus – de la diffusion de l'instrument de mesure, nous n'avons pas souffert de refus de collaboration, d'impossibilité de contacter nos interlocuteurs ou d'éléments inéligibles. (Giard, 2003). La population de notre questionnaire transversal est issue d'un recensement également, effectué selon les mêmes raisons que notre questionnaire longitudinal à la différence du contrôle de passation impossible. En présence d'une base de sondage, toute la population fait partie de notre échantillon utile, afin d'anticiper un éventuel taux de retour faible pour les conducteurs, et suivant les indications globales d'Henry (1990). Enfin, la population de notre questionnaire témoin est issue d'une sélection de convenance par choix empiriques. Il nous était impossible de choisir une méthode probabiliste en raison du non accès aux listes de l'ensemble des collaborateurs du groupe, et particulièrement les niveaux cadres. Nous nous sommes positionnés dans une démarche proche de la sélection par quota, en demandant un taux de retour représentatif de la structure des exploitations.

2.2. Modalités de diffusions et taux de retour des échantillons

Un premier questionnaire, dit longitudinal, est diffusé auprès des populations en alternance – CAP, Licence, Master – pendant l'année académique 2009-2010, sur deux points de collectes. Un premier un mois après l'entrée en formation (CAP : 6 octobre 2009, Licence et Master : 16 novembre 2009), un second lors du dernier temps de formation (CAP : 3 mai 2010 ; Licence : 25 juin 2010 ; Master : 8 septembre 2010). Pour les CAP et les

Licences, l'intervalle entre les deux points de mesure est de 6 mois ; pour les Master, il est de 10 mois. Le premier point de collecte ne se déroule pas avant la formation car les notions mesurées n'ont de sens qu'inscrites dans le processus d'alternance. Le second point de collecte n'est pas effectué à l'issue de la formation, pour obtenir un meilleur taux de retour, et en raison de la connaissance par les étudiants des décisions afférentes à leur avenir organisationnel lors de ces derniers temps de formation.

La passation du questionnaire se déroule en salle de classe, en présence de tous les étudiants, et en notre présence, ce qui explique le taux de retour de 100% au point 1 et 98,7% au point 2. Nous expliquions les attendus du questionnaire, son caractère anonyme, notre posture d'étudiant et recourrions à la notion d'aide, de participation à la réussite de nos études. Ce questionnaire cherche à mesurer les processus en cours au cœur même du processus d'alternance. Afin d'éviter l'effet de contamination de notre échantillon dans le second point de collecte, lié à la diffusion du même questionnaire, adapté, nous ne prévenions pas la population à l'avance de notre demande, afin que les acteurs n'échangent pas entre eux sur les thématiques. L'échantillon est le suivant :

Questionnaire longitudinal								
Population			1 ^{er} point de collecte			2 ^e point de collecte		
	Critères sélection	Méthode sélection	Pop. de référence	Echan tillon	Taux de réponse	Pop. de référence	Echan tillon	Taux de réponse
Conducteurs	CAP AACR	recensement	44	44	100%	44	44	100%
Mgers proximité	LPGSE	Recensement	30	30	100%	30	27	96%
Responsables	MISE	Recensement	27	27	100%	27	27	100%
Total			101	101	100%	101	98	98,7%

Tableau 27 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte dite longitudinale

Un second questionnaire, dit transversal, est diffusé auprès des anciennes populations en alternance – CAP, Licence, Master – sur les années académiques 2005-2006, 2006-2007 et 2007-2008. Diffusé une fois au mois de mars 2010, il mesure les effets de la formation en alternance de deux à quatre années après l'obtention du diplôme. Notre échantillon fut

sélectionné à partir de l'annuaire des anciens étudiants, dont les adresses mail @veolia-transport.fr étaient valides, quand les adresses postales des anciens CAP demeuraient souvent erronées.

La méthode de passation fut numérique et initiée le 7 avril 2010, avec une lettre d'introduction, et deux relances espacées de 15 jours, pour les niveaux Licence et Master. La méthode numérique fut facilitatrice pour notre taux de retour (Weible et Wallace, 1998) et rendue possible sur les niveaux Licence et Master en raison de notre possession des adresses mails des anciens étudiants. Nous avons suivi une approche peu éloignée de celle du web fermé (Cerdin et Perreti, 2001), en envoyant un mail court indiquant les objectifs de la recherche et contenant l'adresse URL du questionnaire. Nous joignons au mail une lettre explicative plus précise. La lettre d'accompagnement expliquait les objectifs de notre recherche, convoquait la notion d'aide dans la réussite de nos études et précisait le caractère anonyme du traitement. Elle proposait également d'envoyer une synthèse des résultats de la recherche. Cette méthode permet de contrôler l'accès aux questionnaires, de préserver l'anonymat des réponses et d'automatiser la saisie des données. Cette méthode n'altère en rien la qualité des réponses (Cerdin et Peretti, 2001 ; Gavard-Perret, 2008).

Pour le niveau CAP, en l'absence d'adresses mails, la passation fut postale, le 21 avril 2010, avec une lettre d'accompagnement et des enveloppes de retour timbrées et adressées à notre nom, au Centre de formation. Ici, le taux de retour est faible, notamment en raison d'une liste d'adresses erronées (56 retour d'adresses sur 211). Une relance fut effectuée 15 jours après, le 5 mai 2010, à tous, excepté à ceux dont les adresses étaient erronées.

Population	Questionnaire Transversal				
	Critères sélection	Méthode sélection	Pop. De référence	Echantillon	Taux réponses
Conducteurs	AACR	Recensement	211	97	46%
Mgers proximité	LPGSE	Recensement	45	33	73%
Responsables	MISE	recensement	32	24	75%
Total			288	154	53%

Tableau 28 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte dite transversale

Ce questionnaire transversal ne fut pas diffusé auprès de la promotion 2008-2009, qui relève de notre échantillon qualitatif pour notre phase de validation. Nous ne souhaitons pas, que la réponse au questionnaire influence les réponses aux questions lors des entretiens (l'effet Pygmalion), par une connaissance en amont des thématiques abordées.

Enfin, un questionnaire, dit témoin, fut envoyé par voie interne à une population témoin, de contrôle, de niveaux conducteurs, managers de proximité et responsables en exploitation. La passation fut réalisée à l'aide d'étudiants actuels évoluant dans les exploitations, qui demandèrent et expliquèrent en notre nom, la nécessité de répondre à notre questionnaire. Une lettre d'explication accompagnée le questionnaire.

Il visait une population le plus large possible, le plus contrasté possible, entrée dans l'organisation 30 années ou 1 année auparavant. Le questionnaire fut diffusé dans 6 réseaux (3 en Ile-de-France, 2 interurbains, et 1 urbain) et le taux de retour fut faible, mais suffisant pour décrire notre échantillon témoin.

Population	Questionnaire témoin					
	Critères sélection	Méthode sélection	Pop. De référence	Nombre Q envoyés	Echantillon	Taux réponse
Conducteurs	conducteurs	Aléatoire	15000	400	153	38%
Mgers proximité	Managers de proximité	Aléatoire	1500	200	72	36%
Responsables	responsables	Aléatoire	450	100	46	46%
Total			16950	700	271	39%

Tableau 29 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte de contrôle

La diffusion de ces trois questionnaires n'a pas nécessité la création de trois questionnaires différents. Partant d'une base commune créée à destination des anciens alternants, et pré testée sur des salariés de différents niveaux, nous avons adapté chacun des questionnaires à la temporalité et à la cible dont ils relevaient.

En considérant un taux de retour acceptable de 20% (Giard, 2003), notre taux de retour est satisfaisant (100% et 98,7% pour le longitudinal, 53% pour le transversal, et 39% pour le témoin) et s'explique principalement par les modalités de diffusion, le web fermé possédant

un atout notable, et la notion d'aide à la réussite des études qui revenait fréquemment. La diminution de 1,3% du taux de retour pour le devis longitudinal s'explique par l'absence de 3 étudiants pour raison de maladie. Par ailleurs, nous nous sommes efforcés de suivre les recommandations de Gavard-Perret (2008) pour favoriser notre taux de retour, en promettant de diffuser les résultats de l'enquête et en cherchant un titre évocateur « Vous, anciens étudiants en alternance VT » impliquant le répondant. Tous nos questionnaires sont exploitables. De l'autre côté, la longueur de notre questionnaire, notre qualité de salarié de l'entreprise et les erreurs de listes limitent sa portée.

Ainsi, notre phase de test couvre donc toute la population concernée par l'alternance depuis la création des diplômes Licence et Master, en 2005.

- Questionnaire longitudinal : 2009-2010 : deux points de mesures : début – fin
- Questionnaire transversal : 2005-2008 : un point de mesure

Nous possédons donc des points de mesure à différentes étapes :

- 1 mois après le début ;
- lors de la dernière semaine de formation ;
- 2 ans après la fin de la formation ;
- 3 ans après la fin de la formation ;

- Questionnaire témoin : 1965-2010 : un point de mesure

2.3. Les limites de notre collecte et de notre diffusion de questionnaires

Notre questionnaire dit longitudinal possède quelques nuances. Nous n'avons pas eu de problème fort d'attrition de notre échantillon car seule une cessation de contrat eut lieu entre notre premier et second point de collecte et trois collaborateurs absents pour des raisons de maladie firent défaut au second point de mesure. Aussi sommes-nous conscients que le recensement ne permet pas une fiabilité optimale, car le choix de l'étude de l'intégralité de la population et celle d'un échantillon revient à choisir entre des valeurs réputées exactes mais entachées d'une erreur qu'il est impossible de connaître et des valeurs sans doutes inexacts mais dont la précision peut être appréciée (Giard, 2003).

2.4. La construction du questionnaire

La construction de notre questionnaire implique de porter une grande attention à sa structure et aux nombreux biais possibles liés à cette méthode spécifique de recueil de données.

Préambule :

Tout d'abord, notre questionnaire comporte une lettre d'introduction, un préambule, qui implique le répondant en tant qu'acteur d'une recherche en cours.

« Madame, Monsieur,

Cette année, vous avez été recruté(e) pour effectuer une **formation en alternance diplômante** au sein du groupe Veolia Transport.

Pour cette raison, vous avez été choisi pour participer à une **enquête universitaire** portant sur la formation en alternance.»

Puis, le préambule, précise que l'objectif de l'enquête vise « à étudier un dispositif particulier de formation, à travers l'évolution de différents collaborateurs formés en alternance, à collecter des données afin d'analyser, comprendre et améliorer l'efficacité d'un système de formation spécifique, l'alternance et à collecter des données afin de me permettre de réussir mon travail universitaire. » Il insiste particulièrement sur la notion d'aide : « dans une enquête par questionnaire, vous, les étudiants en cours d'alternance, participez par vos réponses à la construction de ma recherche et par là même, à renforcer l'efficacité du système que vous êtes en train de vivre. » Selon les recommandations de Gavard-Perret (2008), nous n'exprimons pas ici l'objectif précis de notre recherche.

Nous rappelons ensuite les modalités pratiques de ce questionnaire pour placer le répondant dans les meilleures conditions de réponse et limiter l'anxiété d'être évalué : « Il s'agit d'une enquête universitaire. Cela signifie que le donneur d'ordre pour cette enquête est l'étudiant que je suis. Cela signifie également que ce questionnaire est **anonyme**, les réponses ainsi que les questionnaires étant codés afin de garantir le plus strict anonymat. (...) Par ailleurs, dans une enquête par questionnaire, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaise réponse, toutes les réponses sont utiles et porteuses de sens. (...) Je vous demande de bien vouloir **remplir ce questionnaire** dans l'ordre des questions sans revenir en arrière, en prenant le temps de bien lire chaque question, et en veillant à **remplir tous les champs demandés.** »

Enfin, nous remercions, nous engageons à restituer les résultats de notre étude et annonçons le plan de notre questionnaire.

Corps du questionnaire

La rédaction du corps de notre questionnaire s’est souciée d’utiliser le vocabulaire le plus familier des répondants – ex : formateur ou responsable de classe pour les CAP ; chargé de formation pour les Licences et Masters – de définir chaque terme – ex : convention – et de proposer des questions neutres et courtes, n’induisant pas la réponse, la formulation des questions ayant un effet sur la façon dont les acteurs y répondent (Evrard, 2003 ; Gavard-Perret, 2008).

Nous avons regroupé les questions par thème – caractéristiques, recrutement, formation, carrière, travail – et proposé 21 questions réparties sur 11 pages (police 10, Time New Roman), selon la technique de l’entonnoir. Dans le cas du questionnaire longitudinal, nous avons veillé à l’effet d’ordre et cherché à l’annuler en changeant l’ordre des thèmes et des questions. Afin d’éviter la lassitude (Evrard, 2003), nous avons utilisé des signes, des smileys, alterné entre tableaux et structure classique et veillé à recueillir uniquement les réponses dont nous avons besoin (Evrard, 2003). Nous avons favorisé les questions fermées (modalités de réponse précodées) pour le traitement statistique et limité les questions ouvertes qui témoignent généralement d’un manque de réflexion et d’une préparation insuffisante du questionnaire (Evrard, 2003).

Chaque questionnaire est codé tout comme chaque réponse en associant un symbole numérique à chaque réponse différente (Evrard, 2003).

CODE	Thème 1: caractéristiques			
	1	Etes vous de sexe		
1LP1FI11		Masculin		
1LP1FI12		Féminin		
1LP1FI20	2	En quelle année êtes vous né?		
1LP1FI31	3a	En quelle année avez-vous intégré le monde du transport		
1LP1FI32	b	En quelle année avez-vous intégré le groupe VT		
1LP1FI33	c	En quelle année avez-vous intégré votre réseau actuel		

Tableau 30 : Exemple de codage de notre questionnaire

2.5. Le choix des échelles

Notre questionnaire comprend plusieurs échelles de mesure toutes issues de recherches empiriques en raison du caractère spécifique de notre définition de l'alternance, dont la mesure peut s'effectuer à l'aide d'échelles existantes. En considérant l'alternance comme un construit pluridimensionnel, notre design théorique nécessite de mesurer les variables de ce système susceptibles d'expliquer le développement de l'implication organisationnelle. Les échelles retenues ont toutes été validées dans des contextes français, d'où notre choix. Toutes nos échelles ont été adaptées au contexte particulier de notre recherche¹⁷⁴.

Nous utilisons des échelles pour mesurer des variables, la mesure étant une règle d'attribution de nombres à des caractéristiques des objets, qui met en correspondance l'univers réel sur lequel porte l'étude avec un système symbolique représenté par des chiffres. La mesure empirique n'est pas le concept ; la réponse à une échelle d'attitude n'est pas l'attitude. La mesure établit une correspondance entre un niveau théorique et un niveau empirique (Evrard, 2003).

Conscients du paradigme de Churchill explicitant la procédure pour développer les meilleurs mesures (D'Astous et al, 1989 ; Evrard et al, 1993 ; Laurent et Kapferer, 1986 ; Parasuraman et al, 1989 ; Perrien et al, 1984 ; Igalens et Roussel, 1998), nous utilisons des échelles déjà existantes. Cependant, la fiabilité et la validité de chaque échelle de mesure sera estimée par l'alpha de Cronbach¹⁷⁵. Dans un souci de fiabilité, nos échelles sont multiples, c'est-à-dire qu'elles mesurent un phénomène avec plusieurs questions (Evrard, 2003). Nous ne mettons pas de zéro ou de chiffres négatifs qui ont tendance à entrainer le répondant vers le positif (Gavard-Perret, 2008). Lors de forts risques de non avis ou d'inconnu de réponse, nous avons mis une case « autre », dans les caractéristiques demandées (Gavard-Perret, 2008). Enfin, Gavard-Perret (2008) préconise de retenir 6 échelons mais nous retenons des échelles de type Likert à 5 échelons, comme établi dans les études empiriques utilisant les échelles sollicitées.

¹⁷⁴ Annexe 10 : questionnaire

¹⁷⁵ L'alpha de Cronbach mesure la cohérence interne d'une échelle construite à partir d'un ensemble d'items

2.5.1. Echelles retenues

2.5.1.1. Implication organisationnelle

Nous mesurons l'implication organisationnelle avec l'échelle de mesure de d'Allen, Meyer et Smith (1993), version réduite de l'échelle d'Allen et Meyer (1990), comportant 18 items, reprise en français par Vandenberghe et al (2004) et avec l'échelle de Stinglhamber, Bentein et Vandenberghe (2002) reprise par Guerrero, Herrbach, Mignonac (2005). Nous mesurons les dimensions affectives et normatives à l'aide des 12 items issues de l'échelle d'Allen, Meyer et Smith (1993) et la dimension calculée avec les facettes sacrifice perçu et absence d'alternative perçue à l'aide des 6 items issus de l'échelle de Stinglhamber, Bentein et Vandenberghe (2002) reprise par Guerrero, Herrbach, Mignonac (2005). Un exemple d'item est « je passerai bien volontiers le reste de ma vie professionnelle dans mon entreprise ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

Implication organisationnelle affective

La dimension affective comporte 6 items de l'échelle d'Allen, Meyer et Smith (1993) reprise en français par Vandenberghe et al (2004). Un exemple d'item est « mon entreprise a pour moi beaucoup de significations personnelles ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

Implication organisationnelle normative

La dimension normative comporte 6 items de l'échelle d'Allen, Meyer et Smith (1993) reprise en français par Vandenberghe et al (2004). Un exemple d'item est « j'éprouverai de la culpabilité si je quittais mon entreprise maintenant ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

Implication organisationnelle calculée

La dimension calculée comporte 6 items de l'échelle de Stinglhamber, Bentein et Vandenberghe (2002) reprise Vandenberghe et al, (2004) et par Guerrero, Herrbach, Mignonac (2005). Trois items traduisent l'implication calculée liée aux investissements réalisés dans le passé (sacrifice élevé), comme par exemple « pour moi personnellement, quitter mon organisation actuelle aurait beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages ». Trois autres correspondent à l'implication calculée liée au manque de perception d'alternatives d'emploi, comme par exemple « je n'ai pas d'autres choix que de rester dans mon organisation actuelle ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

2.5.1.2.Socialisation organisationnelle

Nous mesurons la socialisation organisationnelle à l'aide de l'échelle de Lacaze (2005) qui comprend 10 items portant sur 3 domaines de socialisation, la maîtrise de la tâche (4), la compréhension de son rôle et de son organisation (3) et l'intégration sociale (3). Un exemple d'item est « aujourd'hui, je rencontre souvent des situations dans lesquelles j'ai besoin d'assistance ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

2.5.1.3.Soutien organisationnel perçu

Le soutien organisationnel perçu est mesuré par l'échelle d'Eisenberger et al, (1986) traduite en français et épurée des éléments portant sur le domaine du hors travail par Alis et Dumas (2008) et comporte 10 items. La version originale de l'échelle (Eisenberger et al, 1986) comporte 36 items et la version courte 17. Un exemple d'item est « aujourd'hui, l'entreprise prend fortement en considération mes aspirations et mes valeurs ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

2.5.1.4. Soutien du supérieur perçu

La mesure du soutien du supérieur perçu est effectuée avec l'échelle de Rhoades, Eisenberger et Armeli (2001), reprise en français par Dumas, Alis et Campoy (2004) qui remplacent le terme « organisation » par « supérieur » et sélectionnent les items les plus significatifs (0,74 à 0,84) (Manville, 2006). Elle comporte 4 items, comme par exemple « aujourd'hui, mon manager se soucie de mes opinions. » Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

2.5.1.5. Contrat psychologique

Nous mesurons la perception de réalisation du contrat psychologique selon la réciprocité, attente – respect, promesse – réalisation, en utilisant l'échelle de Rousseau (2000), reprise par Guerrero (2005) et comportant 55 items. Cette échelle est en deux parties « attentes – réponses entreprises » d'un côté, « apports – respect de mes engagements » de l'autre.

Dans la première partie, à la question « lors de votre entrée en formation, vous espérez un certain nombre de choses de la part de votre entreprise », les individus répondent leur degré d'espérance sur une échelle de Likert allant de 1= pas du tout espéré à 5 : tout à fait espéré. En face, à la question « estimez vous que votre entreprise répond à vos attentes », ils répondent leur degré d'accord avec les affirmations sur une échelle de Likert allant de 1=beaucoup moins que prévu à 5=beaucoup plus que prévu. Un exemple d'item est « un ensemble d'attractif de rémunération » ou « un emploi relativement sûr ».

Dans la seconde partie, à la question « lors de votre entrée en formation, que pensez vous apporter à votre employeur », les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations sur une échelle de Likert allant de 1= pas du tout prêt à donner à 5= tout à fait prêt à donner. En face, à la question « respectez vous vos engagements », ils répondent leur degré d'accord avec les affirmations sur une échelle de Likert allant de 1=beaucoup moins que prévu à 5=beaucoup plus que prévu. Un exemple d'item est « me comporter de manière responsable » ou « travailler efficacement avec les autres ». Nous avons séparé dans l'espace les deux parties pour éviter la lassitude des répondants.

2.5.1.6. Succès de carrière

Le succès de carrière est mesuré par l'échelle de la satisfaction de carrière développée par Greenhaus, Parasuraman, et Wormley (1990), reprise Tremblay et al (2009) et comportant 4 items. Un exemple d'item est « je suis satisfait du succès obtenu dans ma carrière professionnelle ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

2.5.1.7. Intention de quitter

Nous mesurons l'intention de quitter avec l'échelle de Moore (2000) reprise par Colle (2006) et comportant 4 items. Un exemple d'item est « je resterai encore cinq autres années supplémentaires dans mon entreprise ». Les individus répondent dans quelle mesure ils sont en accord avec les affirmations, sur une échelle de Likert allant de 1 = pas du tout d'accord, à 5 = tout à fait d'accord.

2.5.2. Variables de contrôle

Les variables âge, sexe et ancienneté sont généralement retenues comme variables de contrôle dans la mesure où il s'agit d'antécédents individuels potentiels des attitudes au travail et tout particulièrement des intentions de quitter (Griffeth, Hom et Gaertner, 2000 ; Guerrero et Herrbach, 2009). Guerrero, Herrbach et Mignonac (2005), dans une recherche sur le soutien organisationnel perçu, retiennent également la taille de l'entreprise, tandis que Delobbe et Vandenberghe (2001) affichent le niveau de diplôme et les expériences professionnelles antérieures dans une étude sur l'implication.

Nous retenons six variables de contrôle pour le questionnaire à destination des alternants et six variables pour le groupe de contrôle. D'une part, le questionnaire alternant – longitudinal et transversal – est contrôlé avec le sexe, l'âge, l'ancienneté dans le groupe, le type de convention (urbain, interurbain, Ile-de-France), la qualité d'étudiant (FPC, FI, CP) et le niveau de diplôme suivi. D'autre part, le questionnaire témoin est contrôlé avec le sexe, l'âge, l'ancienneté dans le groupe, le type de convention (urbain, interurbain, Ile-de-France) et le type de poste.

2.6. Le recours au prétest

Afin de nous assurer de la faisabilité opérationnelle de notre instrument de mesure, nous avons effectué un pré test pilote auprès de 15 personnes¹⁷⁶. A l'issue, nous avons épuré notre questionnaire en ôtant certaines échelles redondantes, comme celle de la performance. Nous avons également modifié certaines terminologies floues, pour les conducteurs notamment, comme le terme « manager ».

Nous avons pré testé notre questionnaire par écrit et numériquement afin de découvrir si notre protocole d'étude était réalisable, si les réponses obtenues étaient exploitables au regard de nos hypothèses et outils statistiques disponibles (Gavard-Perret, 2008)¹⁷⁷.

2.7. Les enjeux de validité

Notre méthode quantitative s'inscrit dans un désir de validité interne et externe prégnant, afin que notre méthodologie et notre questionnaire mesurent bien les dimensions de notre design théorique, dans le dessein d'une généralisation des résultats à d'autres contextes, d'autres populations. Tout d'abord, nous cherchons à construire un instrument de mesure valide en utilisant des échelles de mesure existantes, toutes de type Likert à 5 points, que nous adaptons au contexte de notre étude.

De plus, pour vérifier que notre questionnaire, créé pour mesurer un phénomène, capture bien les différents aspects de l'objet étudié, nous recourons à la validité faciale (ou de contenu), par des experts (Igalens et Roussel, 1998). Nous avons sollicité ici deux doctorants en gestion et quatre enseignants chercheurs en gestion et avons conservé tous les items. La validité nomologique (ou prédictive), c'est-à-dire le fait de savoir si les relations entre les mesures d'un concept et celles d'autres concepts sont ou non en conformité avec les prédictions issues de la théorie fondée sur les recherches précédentes (Evrard et al. 1993 ; Igalens et Roussel, 1998) a été vérifiée par une confrontation de nos résultats aux résultats antérieurs.

¹⁷⁶ 5 conducteurs, 5 anciens managers de proximité, 5 cadres

¹⁷⁷ Les résultats de fiabilité de notre instrument de mesure sont présentés au chapitre 4

En outre, plusieurs biais sont susceptibles de limiter la validité interne de notre recherche, biais que nous avons tenté de réduire.

Biais limitant la validité interne	Signification	Comment éviter ce biais ? (Gavard-Perret, 2008)	Notre réponse
Effet d'histoire	Se demander si des événements extérieurs à l'étude et survenus pendant la période d'étude n'ont pas faussé les résultats	Réduire la période de l'étude Avoir un regard critique sur la période retenue	<i>Crise économique de 2009 évoquée aux chapitres 1 et 5.</i>
Effet de maturation	Les objets d'analyse ont changé pendant le cours de l'étude	Réduire la période de l'étude	<i>Pas concerné</i>
Effet de test	Longitudinal : réponses biaisées au 2 ^e tour pour avoir déjà répondu	Travailler avec plusieurs échantillons ayant les mêmes caractéristiques	<i>Impossible car échantillons limités. Questionne par « surprise »</i>
Effet d'instrumentation	Questions sont mal formulées	Être expert Nombre d'enquêteur doit être réduit Recueil de données doit être très formalisé	<i>Pré test</i>
Effet de régression statistique	Individus sélectionnés l'ont été sur la base de scores extrêmes	Revoir la constitution de l'échantillon	<i>Non concerné</i>
Effet de sélection	Echantillon doit être représentatif de la population pertinente pour l'étude	Grande importance à procédure d'échantillonnage	<i>Non concerné</i>
Effet de mortalité expérimentale	Des sujets ont disparus pendant l'étude	Remplacer les individus sans changer les caractéristiques de l'échantillon	<i>Très peu concerné (1 cas)</i>
Effets de contamination	Un individu interrogé apprend par d'autres individus l'objet de l'étude, ce qui fausse les résultats	Mener l'étude le plus rapidement possible ou s'assurer de la confidentialité de ses travaux.	<i>Confidentialité, discrétion, torsion de la thématique</i>

Tableau 31 : Biais possibles d'après Gavard-Perret (2008) et comment les éviter

2.8. Les enjeux de fiabilité

Afin de nous assurer de la fiabilité de notre recherche, c'est-à-dire la capacité de notre instrument de mesure à recueillir les mêmes données d'une fois sur l'autre, nous veillons tout d'abord à décrire le plus précisément possible notre méthodologie. De plus, nous avons cherché à obtenir un instrument de mesure fiable, c'est-à-dire que la mesure obtenue prend en compte sa vraie valeur, additionnée d'une erreur aléatoire et d'une erreur systématique, afin de permettre à des observateurs différents de faire des mesures concordantes d'un même sujet avec le même instrument (Churchill, 1979). L'erreur aléatoire, qui intervient quand le phénomène mesuré par un même instrument peut être sujet à des aléas (circonstances, humeurs, fatigue) est diminuée par la fiabilité. L'erreur systématique, qui se manifeste quand

l'instrument de mesure produit un écart systématique avec le phénomène mesuré, est réduite par la validité de l'instrument de mesure. Pour estimer la fiabilité de la mesure, nous avons recouru au calcul de l'alpha de Cronbach.

2.9. Biais et limites de notre méthode quantitative

Le questionnaire est une modalité de recueil de données emprunte de subjectivité car à remplir soi-même. Afin de contrôler directement l'honnêteté des réponses fournies, il faut tenir compte de l'effet de désirabilité sociale (selon lequel la personne répond en fonction d'une norme sociale qui modifie son choix initial) et de l'effet d'autocontrôle (selon lequel la personne est soucieuse de l'image qu'elle transmet aux autres). Mais ceci alourdit le questionnaire (Neveu, 1996) et nous ne contrôlons pas ce biais. Aussi, notre présence longue sur notre site de recherche peut influencer notre neutralité et nuire à la fiabilité de notre étude. Pour limiter ce biais, une alternance de lieu de travail fut établie, entre le site opérationnel et notre laboratoire.

3. L'approche qualitative dite de validation

Notre méthode qualitative de validation, qui vise à confirmer les variables fortes de notre design théorique, creuser les points nodaux relevés par nos analyses statistiques, enrichir notre modèle ajusté, repose sur des entretiens semi-directifs et une posture d'observateur. Il s'agit, à travers ces entretiens, d'affiner notre connaissance de notre objet et d'en expliciter les variables constitutives. Le recours aux entretiens ne s'effectue pas dans un but premier de preuve, mais dans le dessein d'expliquer plus finement nos analyses, par le croisement des résultats quantitatifs à la pertinence des discours des anciens alternants.

3.1. Entretiens

Notre population, issue d'un choix raisonné, relève des individus ayant effectué une formation en alternance, sur les trois niveaux de diplôme, en 2008-2009. Nous n'avons pas effectué d'entretiens témoins, car le dessin de cette population fut brossé lors de notre phase exploratoire et nos objectifs s'éloignaient d'une telle approche.

Nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi directifs en raison de leur flexibilité, de la relative liberté laissée au répondant, qui permet de bien appréhender sa logique, de la

culture de l'oralité de l'entreprise Veolia Transport, et de la possibilité de traitement comparé ou cumulé des réponses (Wacheux, 1996). De plus, la force de l'entretien semi-directif repose sur la grille d'entretien qui guide l'interview et permet de creuser différentes thématiques. Nos entretiens arrivants en fin de recherche, visaient deux objectifs : faire ressortir des éléments contingents et creuser la compréhension de notre modèle théorique. Fort de notre connaissance fine du terrain, le premier temps de l'entretien cherchait à s'abstraire de cet atout, pour laisser place à une certaine ingénuité, quand la seconde partie, après réémergence de notre modèle, appuyait sur les points d'achoppements ressortis de notre analyse quantitative. Il s'agit de comprendre comment émerge les processus, quelles influences complémentaires sont en jeu, quelle est la force des contingences. Nous avons interviewé 6 anciens CAP AACR, 6 anciens LPGSE, et 6 anciens MISE.

Nos entretiens commençaient en remerciant les acteurs de nous recevoir et précisaient que notre recherche portait sur l'alternance¹⁷⁸. Garantissant l'anonymat, nous demandions, pour des facilités de face à face, la possibilité d'enregistrer l'entretien. Un refus fut essuyé. Puis, l'entrée dans l'entretien demandait à l'acteur d'expliquer le déroulement de son travail, de manière quotidienne. Quatre thèmes furent ensuite abordés : le travail actuel, l'alternance, la transition alternance – travail en continu et la carrière, en questionnant sur l'acteur et ses interactions avec les autres, avec le contexte de son entreprise, de son bassin d'emploi, et de son hors travail. Enfin, à la conclusion de l'entretien, une discussion informelle s'instaurait, hors enregistrement ou notation, généralement porteuse de beaucoup de sens pour notre recherche. Nous notions donc ces informations complémentaires sur notre carnet de recherche.

3.2. Posture d'observateur

La posture d'observateur, et non de participant – observateur (Thiétart, 2007) a été tenue sur les années universitaires 2008-2009 et 2009-2010 (35 individus sur deux ans) pour les acteurs de niveau managers de proximité, sur l'année universitaire 2009-2010 pour les acteurs de niveau responsables en exploitation (5 acteurs) et n'a pas été effectuée pour les acteurs de niveau conducteurs car cette population n'était pas sous ma responsabilité. Nous notions sur un carnet les éléments observés et les discours entendus, en fonction des actions

¹⁷⁸ Annexe 7: grille d'entretien

menées, sans a priori de catégorisation, afin de comprendre finement les contextes des alternants. Il s'agit, avec cette posture, d'enrichir notre connaissance de notre objet, et non de créer des catégories complémentaires doublant notre étude statistique. Cette posture possède uniquement une visée compréhensive poussée de notre objet.

4. Une démarche d'analyse progressive

Notre démarche d'analyse est temporelle et multi niveaux. Initiée par la phase exploratoire, elle se poursuit par notre test quantitatif et se clôt avec notre étape dite de validation. Chaque stade de notre analyse est appréhendé de manière globale, puis découpé, pour notre population test, en fonction des variables de contrôle. Enfin, notre test quantitatif accepte la comparaison.

4.1.L'analyse des données exploratoires

Notre phase exploratoire, développée dans notre premier chapitre, mobilise de la documentation interne, de l'observation, des entretiens informels et formels, une démarche apparentée à un audit social et le reporting social du groupe. Elle s'effectue sur deux niveaux, en différenciant les méthodes qualitatives et quantitatives. Un premier niveau permet de faire ressortir des catégories relatives à notre objet de recherche, un second permet de spécifier plus précisément ces catégories et de les appuyer pour extraire des propositions de trames structurantes pour notre objet. Ces deux niveaux, dévolus aux données qualitatives, visent à décrire notre objet de recherche, à décomposer son évolution dans le temps, comme nous l'exprimons dans notre premier chapitre. L'analyse quantitative, relative aux données du reporting social, cherche à définir précisément le problème organisationnel afférent à notre objet.

4.1.1. Analyse des données volantes

L'analyse des données volantes concerne les informations issues de la documentation interne, de l'observation simple et participante, des entretiens informels et formels, car ces différentes méthodes de collecte mobilisèrent toutes l'aide d'un carnet. Reprenant nos écritures, nous suivons une démarche inductive, de codage ouvert (Glaser et Strauss, 1967) en quatre étapes, afin de faire émerger les dimensions structurantes de notre objet de recherche. Tout d'abord, nous nommons les phénomènes observés ou identifiés à l'aide de nos propres

appellations ou des qualifications issues du terrain afin de comprendre leurs représentations. Puis, nous regroupons les notions découvertes pour réduire leur nombre et spécifier des catégories que nous nommons à l'aide de la littérature. Enfin, nous développons les catégories identifiées, par un aller retour entre le terrain et la théorie, notamment à l'aide de méthodes de collectes complémentaires, comme les entretiens semi directifs. Pour nous aider dans cette étape, une étudiante de Master 2 en formation continue a effectué les mêmes étapes, en parallèle de nous, pour permettre une confrontation des deux listes catégorielles et l'émergence d'un consensus sur la grille de codification idoine.

4.1.2. Entretiens formels

Reprenant nos écritures, nous suivons une démarche inductive, de codage ouvert (Glaser et Strauss, 1967) en quatre étapes, afin de faire émerger les dimensions structurantes de notre objet de recherche.

- Nous nommons les phénomènes observés ou identifiés à l'aide de nos propres appellations ou des qualifications issues du terrain afin de comprendre leurs représentations.

N°	Date	Durée	Nom	Fonction	Entreprise	Contenu	Situation action

Tableau 32 : Grille d'analyse des entretiens par codage ouvert en première lecture

- Puis, nous regroupons les notions découvertes pour réduire leur nombre.
- Spécifier des catégories que nous nommons à l'aide de la littérature.

N°	Situation action	Thématique	Littérature	Catégorie	Code

Tableau 33 : Grille d'analyse des entretiens par codage ouvert en seconde lecture

- Nous développons les catégories identifiées, par un aller retour entre le terrain et la théorie.
- Enfin, nous renforçons ces catégories par le recours à des entretiens semi directifs, qui subissent une analyse de contenu.

4.1.3. Entretiens semi directifs

Nous effectuons une analyse de contenu thématique des entretiens, selon les recommandations de Bardin (2003) :

- Nos entretiens sont intégralement retranscrits, sans modification.
- L'unité d'analyse retenue est la portion de phrase ou la phrase entière.
- Nos catégories sont déterminées a priori car issues de l'analyse ouverte de nos données volantes.
- Les catégories sont codées par nous-mêmes. Nous n'avons pas estimé la fiabilité intercodeurs, l'étendue avec laquelle le codage du contenu produit les mêmes résultats lorsque les mêmes données sont codées par différentes personnes (Bardin, 2003). En revanche, le codage progressif à deux niveaux permet de coder de manière décloisonnée nos données, puis de comparer ce codage du premier niveau à celui du second. Bien que limitée car possédant en mémoire nos codes antérieurs, cette méthode permet de s'approcher d'une vérification de la stabilité du codage, par le double codage en deux temps.

Code	Catégories	Littérature	Entretiens	Interprétation
			N°1, 3...	

Tableau 34 : Grille d'analyse des entretiens

Notre analyse s'inscrit dans une démarche individuelle puis horizontale, où chaque entretien est analysé seul. Puis les catégories sont regroupées pour tous les entretiens afin de repérer les récurrences et régularité d'un entretien à l'autre à l'intérieur du corpus total, en déconstruisant les discours individuels afin d'extraire de chacun les parties communes. La cohérence est donnée par la réunion d'éléments comparables entre les différents entretiens (Bardin, 2003). Nous obtenons ainsi des dimensions récurrentes qui décrivent notre objet de

recherche et soulignent les éléments de structures fondamentaux, liés à la littérature. Notre démarche d'analyse exploratoire qualitative peut être résumée ainsi :

Niveaux	Méthode	Outils	Objectifs d'exploration	Objectifs d'analyse
1 ^{er} niveau : données volantes	Observation simple	Carnet Grille ouverte	•Décrire notre objet et son contexte	•Catégoriser notre objet
	Entretiens informels	Carnet Grille ouverte		
	Entretiens semi directifs	Carnet / dictaphone Grille ouverte	•Décrire notre objet et son contexte	
2 ^e niveau : données structurées	Entretiens semi directifs : audit social + autres	Carnet / dictaphone Grille thématique ouverte	•Focaliser sur l'alternance et le turnover •Préciser la description	•Préciser la description des catégories •Rapprochement avec la littérature

Tableau 35 : Démarche d'analyse exploratoire – données qualitatives

Ces catégorisations permettent de croiser nos données issues du terrain (qu'est ce que l'alternance chez Veolia) avec la littérature managériale (qu'est ce que l'alternance) et ainsi de décrire les dimensions structurantes de l'alternance.

Catégories	Littérature	Dimensions littérature	Sous catégories terrain

Tableau 36 : Rapprochement terrain - littérature

La description fine des dimensions de l'alternance autorise la création de notre modèle théorique et le recours au test de ce modèle.

4.1.4. Données quantitatives

Les données issues du reporting social VT et de notre base de données « alternance » font l'objet de comparaison de taux, sans recourir au test T de Student qui permet d'observer les évolutions de moyennes, selon un seuil de confiance de 95% (Gavard-Perret, 2008 ; Jolibert et Jourdan, 2006). En effet, nos bases de données sont peu fiables et permettent seulement de ressortir des indices et non des résultats valides et fiables. En revanche, ces données sont croisées entre elles, et cumulées, ce qui permet à nos indices exploratoires d'être suffisamment solides.

Données	Outils - Test	Objectifs d'exploration	Objectifs d'analyse
Etude documentaire : reporting social et études internes	•Comparaisons de taux	•Faire émerger un problème organisationnel (turnover) •Faire émerger l'impact de l'alternance sur ce phénomène	•Valider le problème organisationnel •Valider l'impact de l'alternance sur ce phénomène

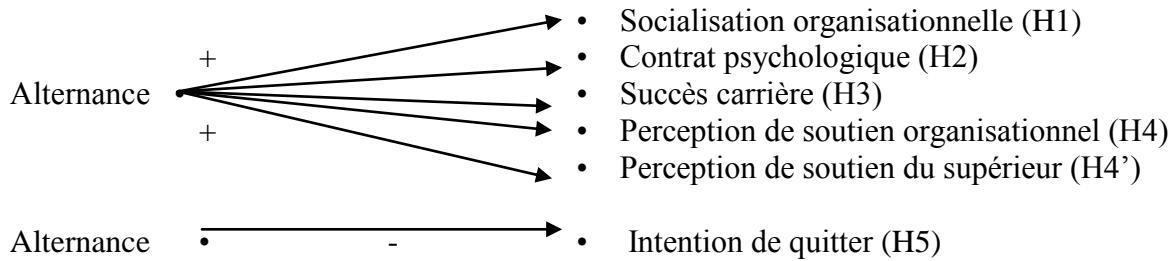
Tableau 37 : Démarche d'analyse exploratoire – données quantitatives

4.2.L'analyse du test

Conformément à notre design théorique de recherche, notre analyse quantitative procède de deux niveaux, dont l'objectif général est de détecter l'influence d'une variable explicative sur un variable à expliquer, déduite d'associations, de corrélations, la théorie fournissant le sens de la relation. (Thiéart, 2005). Nous focalisant sur un système processuel impliquant l'individu et l'organisation, nous analysons chaque phénomène à son propre niveau (Klein, Dansereau et Hall, 1994 ; Essafi, Haines, Jalette, 2007) selon l'approche multi niveaux.

Test de premier niveau

Notre premier niveau d'étude teste la validité de nos hypothèses :



Test de second niveau

Notre second niveau d'étude teste la validité de notre modèle théorique :

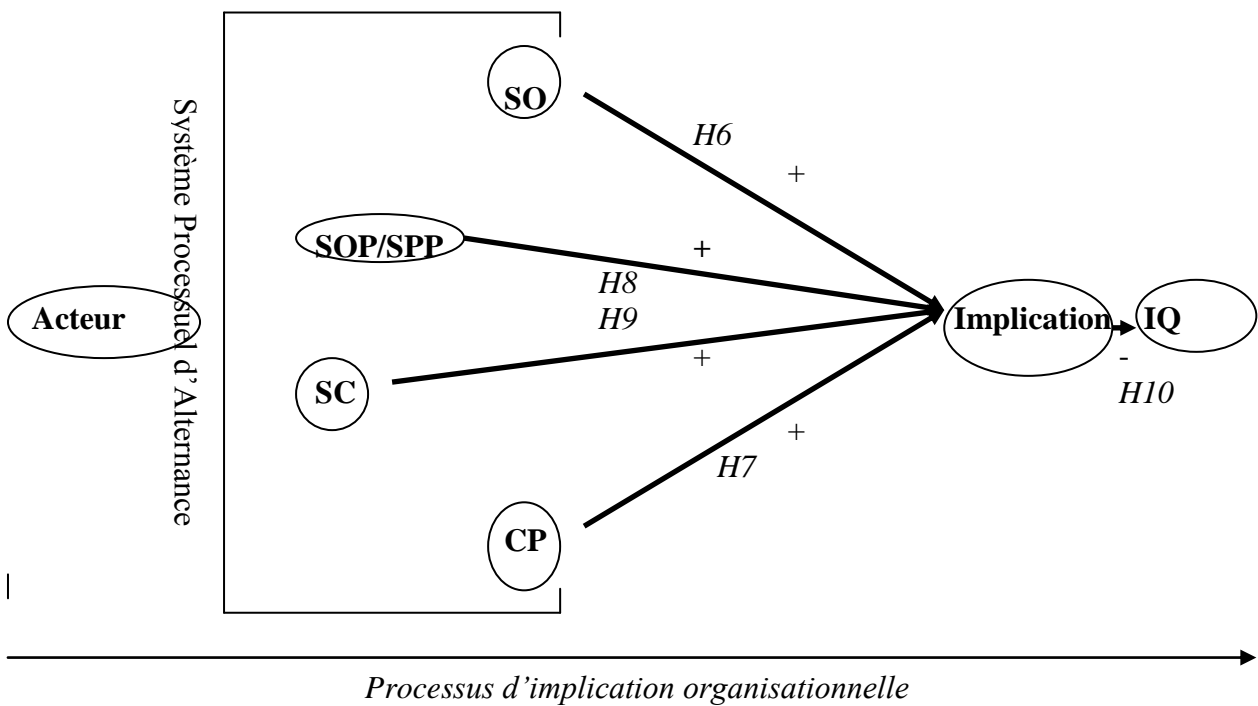


Figure 23 : tests de premier et second niveau

Inscrite dans une démarche proche d'un design quasi expérimental, notre méthodologie propose un test avant-après, suit un devis dit longitudinal sur trois points de mesure, et recourt à un groupe de contrôle. Notre démarche de type longitudinal ne s'inscrit

pas dans une recherche purement longitudinale, qui impliquerait un temps long, sur plusieurs années de mesure en temps réel. Nous nous positionnons dans cette démarche car nous visons l'étude de l'évolution d'un processus au cours du temps, sur trois points de mesure, sur des échantillons identiques où l'analyse consiste à comparer les données entre les deux périodes et à retracer l'évolution observée (Menard, 1991).

4.3.L'analyse de la phase dite de validation

Notre phase dite de validation se base sur les entretiens semi directifs. Ils subissent une analyse de contenu thématique (Grawitz, 2001 ; Bardin, 2003) à l'aune des catégories de notre design théorique et des points nodaux soulevés par l'analyse statistique. Dans un dessein d'enrichissement et de compréhension avancée de notre objet, nous observons les catégories issues de nos entretiens à partir du regroupement des données, que nous confrontons à la littérature et à nos résultats statistiques.

Ainsi, notre recherche, inscrite dans un paradigme dit « positiviste ouvert », suit une trame méthodologique abductive qui accepte les méthodes quantitatives et qualitatives. Suivant le continuum phase exploratoire-test quantitatif-validation par croisement des données au discours, notre démarche de recherche est proche d'un plan quasi expérimental, dans sa partie quantitative, par le recours à plusieurs points de mesure et à un groupe de contrôle.

Résumé du chapitre 3

Ainsi, nous positionnant dans un paradigme épistémologique dit positiviste ouvert, notre démarche méthodologique abductive, limitée à la population d'exploitants, de niveaux CAP, Licence et Master en alternance, focalise sur le système d'alternance et sa relation avec le turnover d'une part, sur la dialectique alternance – implication organisationnelle d'autre part. Elle ausculte la relation individu-organisation inscrite dans et par le système alternance, et ne se pose pas la question « pourquoi l'acteur quitte » mais « pourquoi l'acteur reste » sur la scène organisationnelle. En proposant deux niveaux d'hypothèses, notre démarche déroule une phase exploratoire, une phase de test par questionnaires et recourt à la validation de nos résultats par le croisement des données quantitatives discours. Proche d'un plan quasi expérimental, notre design s'appuie sur un groupe de contrôle représentant la population dite classique des exploitants, non discriminée par l'alternance, et mesure à trois temps différents, l'évolution de la relation individu-organisation. Partant, appréhendons l'expression des conditions d'endiguement du turnover, à travers le rôle cumulatif de l'alternance et de l'implication organisationnelle.

CHAPITRE 4

LES CONDITIONS DE L'ENDIGUEMENT DU TURNOVER : LE RÔLE CUMULATIF DE L'ALTERNANCE ET DE L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE

« (...) Le regroupement de ces deux niveaux permet le test de notre modèle théorique alternance-implication-turnover. » Par suite, l'application de notre design sur le terrain permet d'extraire un modèle ajusté, selon une démarche quantitative proche d'un plan quasi-expérimental. Nos résultats, collectés sur des instruments de mesure fiables, montrent des relations directes entre la formation en alternance, l'implication et l'intention de quitter. Un double rôle de l'alternance émerge, développant les conditions de l'implication et permettant l'endigement direct du turnover. La relation alternance-implication-intention de quitter est donc cumulative, dans le sens où l'alternance et l'implication sont liées négativement au turnover. Aussi, nos résultats démontrent un endiguement plus solide de l'intention de quitter par l'alternance, au regard de la population classique des exploitants.

A travers ce quatrième chapitre, structuré en cinq sections, nous répondrons progressivement aux hypothèses sur deux niveaux d'analyse, que nous confondrons en conclusion, afin de faire ressortir en pleine lumière ce qu'il se passe pendant une année d'alternance et après, face à une population « classique » d'exploitants du groupe Veolia Transport. Nous nous intéresserons tout d'abord aux conditions de réalisation de notre test, assis sur une démarche proche d'un canevas quasi-expérimental (I). Puis, à l'aune de nos résultats, nous observerons le nécessaire ajustement de nos hypothèses de premier niveau aux données empiriques, de l'entrée en alternance aux années post diplôme (II). Par suite, nous découvrirons l'ajustement de nos hypothèses de premier niveau, mais au regard de notre échantillon de contrôle, pour constater la plus-value de l'alternance sur le souhait de rester des acteurs (III). Subséquemment, nous nous focaliserons sur les conditions du développement de l'implication par l'alternance (IV). Enfin, nous nous arrêterons sur l'endigement du turnover par le double rôle de l'alternance (V).

Précautions d'analyse et précisions de langage

Avant de pénétrer pleinement au cœur de notre chapitre, nous précisons ici les spécificités de langage que nous utiliserons dans les lignes qui suivront. Nous appellerons « groupe témoin » ou « groupe de contrôle » l'échantillon d'acteurs hors alternance, correspondant à la population dite classique, non initiée, des exploitants. Nos échantillons d'alternants seront désignés par les vocables « longitudinal » pour l'échantillon mesuré en cours d'alternance et « transversal » pour l'échantillon mesuré statiquement.

Echantillon hors alternance = groupe témoin, groupe de contrôle

Echantillons en alternance =

- *groupe longitudinal* = même échantillon mesuré en début et fin d'alternance.
- *groupe transversal* = échantillon d'anciens alternants mesuré une fois.

Plusieurs points de mesure sont utilisés, liés aux différents échantillons : l'échantillon longitudinal est mesuré en début et en fin d'alternance. L'échantillon transversal est mesuré une fois, pour des individus diplômés depuis une à trois années. Il nous est impossible de présenter nos résultats transversaux par précision fine des années, c'est-à-dire selon les temps 3, 4, 5, 6, qui correspondraient aux années différenciées pour le transversal, car le nombre de réponses par année serait trop faible et non valide statistiquement. Le point de collecte transversal correspond donc aux trois années post diplôme. Par commodité de lecture, nous utiliserons les symboles suivants :

Début d'alternance = longitudinal 1, long 1, point 1, T1

Fin d'alternance = longitudinal 2, long 2, point 2, T2

Après l'alternance = transversal et par simplification T3

Enfin, nous rappelons que l'explicitation des résultats de nos tests statistiques est renforcée par le recours à notre connaissance fine de l'objet de recherche due à notre posture d'observateur ainsi que par la mobilisation d'entretiens dits de validation. Effectués pendant et après la parution de nos résultats, ils creusent les différences entre notre modèle théorique et la réalité empirique, approchée au plus prêt.

SECTION I – L’ASSISE DU TEST : UNE DÉMARCHE PROCHE D’UN PLAN QUASI-EXPERIMENTAL SUR LA POPULATION DES EXPLOITANTS DE VEOLIA TRANSPORT

Nous définissons la formation en alternance comme un système de gestion complexe de formation, reposant sur un principe de développement cognitif, favorisant l’émergence de processus attitudeux contractuels chez l’acteur. Ce système comprend plusieurs processus en développement sur la durée du contrat, la socialisation organisationnelle, les soutiens de l’organisation et du supérieur, le contrat psychologique et le succès de carrière. Les chapitres 1 et 2 ont montré, par un raisonnement issu de la littérature et par la compréhension du contexte de l’alternance chez Veolia Transport, que ces dimensions pouvaient avoir corps dans l’alternance.

Afin de tester nos hypothèses sur le terrain, nous recourons à plusieurs échantillons comparables dont nous présenterons les caractéristiques (1) et les variables de contrôle afférentes (2), nous utiliserons des méthodes d’analyses statistiques particulières (3) et enfin nous nous appuierons sur des échelles de mesures fiables (4).

I – LA DISCRIMINATION D’UNE POPULATION COMMUNE PAR L’ALTERNANCE : DES ÉCHANTILLONS MULTIPLES ET REPRÉSENTATIFS

Notre test recourt à trois échantillons issus d’une même population, scindée en deux catégories, les alternants et les non alternants. Au sein de la population alternante, deux échantillons sont mobilisés, un premier constitué d’acteurs actuellement en formation, un second bâti d’anciens alternants. Afin d’obtenir des résultats les plus proches de la réalité et donc valides, notre population et ses échantillons respectifs, comporte des caractéristiques similaires.

1. Un test bâti sur la population des exploitants de Veolia Transport, discriminée par l'alternance

Notre population de recherche est représentée par les exploitants de Veolia Transport, les conducteurs, les managers de proximité et les responsables. Afin de comprendre les effets de la formation en alternance sur cette population générale, nous la découpons en deux catégories, les alternants et anciens alternants d'une part, les exploitants jamais initiés à l'alternance d'autre part. La population générale des exploitants est donc discriminée par l'alternance, critère retenu pour séparer distinctement notre échantillon dit de test, de notre échantillon dit de contrôle, ou encore appelé témoin, comme l'indique le tableau ci-dessous :

Population	Echantillon Test	Echantillon Témoin
Conducteurs	Population initiée à l'alternance	Population hors alternance
Managers de proximité		
Responsables en exploitation		

Tableau 38 : Population retenue et échantillons pour le test empirique

A l'intérieur de cette population discriminée par l'alternance, l'échantillon d'initiés demeure lui-même scindé en deux échantillons, un dit longitudinal et un autre dit transversal. L'échantillon longitudinal correspond aux acteurs en cours d'alternance, subissant deux points de collecte, sur l'année universitaire 2009-2010. L'échantillon transversal représente les anciens alternants inscrits en formation sur les années universitaires 2005 à 2008, mesuré une fois.

Population	Echantillons Test		Echantillon Témoin
Conducteurs	Echantillon longitudinal	Echantillon transversal	Population hors alternance
Managers de proximité	2009-2010	2005-2008	2000-2010
Responsables en exploitation			

Tableau 39 : Population de recherche et trois échantillons retenus pour le test empirique

Ce découpage en plusieurs échantillons d'une même population permet de répondre à nos choix méthodologiques et d'étudier toute la chaîne hiérarchique d'une exploitation, où les acteurs investigués demeurent les mêmes, mais discriminés par l'alternance :

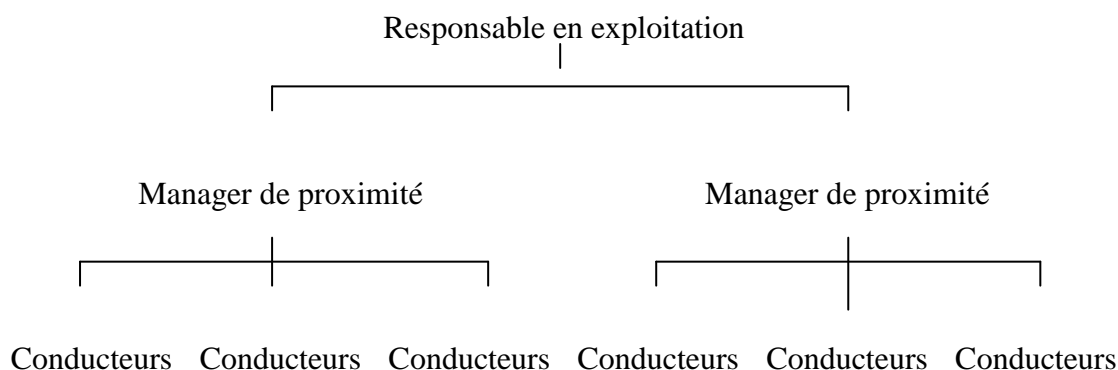


Figure 24 : Organisation hiérarchique simplifiée d'une exploitation de transport

Succinctement, afin de préciser les activités principales des trois catégories de personnel retenues, nous rappelons que les tâches des conducteurs consistent à accueillir les clients à bord des bus et cars, et de les conduire d'un point A à un point B selon une ligne prédéfinie. Le manager de proximité organise et encadre l'activité des conducteurs. Enfin, le responsable en exploitation organise l'exploitation, encadre les managers de proximité et participe à la définition et à la réalisation des orientations stratégiques de l'entreprise, prises par le directeur.

Ainsi, nos échantillons test et témoin reposent sur la même population de recherche, discriminée par l'alternance. Appréhendons à présent la représentativité de nos échantillons.

2. Des échantillons représentatifs de la structure des exploitations et des taux de réponses satisfaisants

La population globale des exploitants du groupe Veolia Transport, en France, représente environ 20 000 individus en 2009¹⁷⁹, quand les échantillons d'acteurs initiés à l'alternance sont peu nombreux, approchant les 500 individus depuis 2005. A ce titre, les échantillons d'alternants ne sont pas représentatifs de la population générale des exploitants

¹⁷⁹ La population générale du groupe, en France, était de 31693 collaborateurs en 2009, Rapport d'activités

de Veolia Transport. En revanche, investis séparément, les échantillons d’alternants retenus sont représentatifs de la « population » des alternants, et l’échantillon témoin est représentatif de la population générale des exploitants, comme nous le présentons ci-dessous.

1.1. Longitudinal point 1 : début de formation

Le questionnaire dit longitudinal, en début de formation, comporte l’échantillon représentatif suivant, constitué de la totalité des acteurs en alternance sur l’année 2009-2010 :

	Population référence	Echantillon	Taux réponse ¹⁸⁰
CAP	44	44	100%
LP	30	30	100%
MISE	27	27	100%
Tous	101	101	100%

Tableau 40 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte longitudinale en début d’alternance

Notre échantillon est composé de 84% d’hommes et de 16% de femmes. Les formations initiales (FI) représentent 92% de la population tandis que les formations continues (FPC) 8%. L’âge moyen est de 26 ans (25 ans pour les FI, 33 ans pour les FPC). L’ancienneté moyenne des FPC est de 11 ans dans l’entreprise et chez Veolia Transport. 55% des étudiants travaillent en Ile-de-France, 24% sous convention interurbaine hors Ile-de-France et 21% sous convention urbaine. 42% des étudiants possèdent un niveau de diplôme infra bac, 55% détiennent le baccalauréat, 57% un niveau bac +2, 22% un niveau bac +3, 12% un master 1 et 10% un master 2 ou équivalent.

1.2. Longitudinal point 2 : fin d’alternance

Le questionnaire dit longitudinal, au point 2, comporte l’échantillon représentatif suivant, constitué de 98,7% des acteurs en alternance en 2009-2010. La baisse du taux de réponse s’explique par l’absence de trois acteurs, malades au moment de la collecte, malgré les précautions prises pour contrer la mortalité de notre échantillon.

¹⁸⁰ Le taux de réponse correspond toujours au taux de réponses exploitables

	Population référence	Echantillon	Taux réponse
CAP	44	44	100%
LP	30	27	96%
MISE	27	27	100%
Tous	101	98	98,7%

Tableau 41 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte longitudinale en fin d'alternance

Notre échantillon est composé de 86% d'hommes et de 14% de femmes. Les formations initiales représentent 95% de la population tandis que les formations continues 2%. L'âge moyen est de 25 ans (25 ans pour les FI, 31 ans pour les FPC). L'ancienneté moyenne des FPC est de 7 ans dans l'entreprise et chez Veolia Transport. 56% des étudiants travaillent en Ile-de-France, 22% sous convention interurbaine hors Ile-de-France et 22% sous convention urbaine. 42% des étudiants possèdent un niveau de diplôme infra bac, 53% détiennent le baccalauréat, 49% un niveau bac +2, 22% un niveau bac +3, 13% un master 1 et 11% un master 2 ou équivalent.

1.3. Transversal : 2005 à 2008 : anciens alternants

Le questionnaire dit transversal comporte l'échantillon représentatif suivant, composé de 53% des anciens alternants du groupe Veolia Transport (74% des anciens alternants d'enseignement supérieur et 46% des anciens CAP), entre les années 2005 et 2008 :

	Population référence	Echantillon	Taux réponse
CAP	211	97	46%
LP	45	33	73%
MISE	32	24	75%
LP et MISE	77	57	74%
Tous	288	154	53%

Tableau 42 : Population, échantillon et taux de réponse de la collecte transversale

Notre échantillon est composé de 86,7% d'hommes (39) et de 13,3% de femmes (6). Les anciennes formations initiales représentent 64,4% de la population tandis que les formations continues 35,6%. L'âge moyen en 2010 est de 31,1 ans (27 ans pour les anciens FI, 38,5 ans pour les FPC). L'ancienneté moyenne est de 6,2 ans chez Veolia Transport (3,9 ans pour les anciens FI et 10,3 ans pour les FPC). 37,8% des acteurs travaillaient en Ile-de-France, 35,6% sous convention interurbaine hors Ile-de-France et 26,7% sous convention urbaine. 68,9% des acteurs détiennent le baccalauréat, 51,1% un niveau bac +2, 15,6% un niveau bac +3, 11,1% un master 1 et 8,9% un master 2 ou équivalent. 33,3% des acteurs ont suivi la formation en 2005-2006, 28,9% en 2006-2007 et 37,8% en 2007-2008.

1.4.Témoin : échantillon hors alternance

Le questionnaire dit témoin comporte l'échantillon représentatif suivant, composé de 39% de la population totale des conducteurs, managers de proximité et responsables, au moment de la collecte, en mars 2010 :

	Population référence ¹⁸¹	Nombre questionnaires envoyés	Taux réponse	Echantillon
Conducteurs	15000	400	38%	153
MP	1500	200	36%	72
Responsables	450	100	46%	46
Tous	16950	700	39%	271

Tableau 43 : Population, échantillon et taux de réponse du groupe témoin

Notre échantillon est composé de 77% d'hommes et de 23% de femmes. Les conducteurs représentent 65% de l'échantillon, les managers de proximité 24% et les responsables 11%. L'âge moyen est de 40 ans. L'ancienneté moyenne est de 10 ans chez Veolia Transport. 57% des acteurs travaillent en Ile-de-France, 30% sous convention interurbaine hors Ile-de-France et 13% sous convention urbaine. 60% des étudiants possèdent un niveau de diplôme infra bac, 27% détiennent le baccalauréat, 27% un niveau bac +2, 10% un niveau bac +3, 8% un master 1 et 6% un master 2 ou équivalent.

Ainsi, tous nos échantillons sont représentatifs de la population étudiée, comme l'expriment les taux de retour excellents de la collecte longitudinale, et satisfaisants des collectes transversales et du groupe témoin.

	Population de référence	Echantillon	Taux de réponse
Long Pt 1	101	101	100%
Long Pt 2	101	98	98,7%
Transversal	288	154	53%
Témoin	16950	700	39%

Tableau 44 : Représentativité des échantillons et taux de retour

Le choix du recensement pour la collecte des données sur les échantillons d'alternants s'est donc imposé, en raison du faible nombre d'individus. La collecte effectuée en salle, pour l'échantillon dit longitudinal, explique le fort taux de réponse. Le recueil des données par internet (envoi de courriels avec questionnaire en ligne), pour les managers et responsables anciens alternants entraîne un taux de réponse plus élevé (74%) que la collecte postale (46%), en raison des erreurs de liste et de la moindre facilité de l'écrit devant le numérique. Le taux de retour plus faible de l'échantillon témoin s'explique par l'absence de lien particulier créé entre le centre de formation et les acteurs, le caractère diffus des exploitations, et la mobilisation plus ou moins importante de nos relais de collecte. Enfin, à l'intérieur de ces échantillons, les catégories managers, responsables et formations continues sont faiblement présentes, en raison de la structure en pyramide écrasée des exploitations, et du nombre limité de collaborateurs expérimentés inscrits dans les dispositifs de formation en alternance. Ce nombre restreint est exacerbé par l'absence totale de FPC chez les conducteurs.

Partant, notre taux de retour général demeure satisfaisant, et permet d'augmenter la validité externe de notre recherche, renforcée également par les caractéristiques similaires de nos échantillons, qui autorisent la comparaison.

¹⁸¹ Nos chiffres de population de référence reposent sur une estimation de la répartition des collaborateurs en France, sur environ 150 réseaux de tailles diverses, répartis comme suit pour chaque réseau : 100 conducteurs,

2. L'autorisation de comparaison des échantillons

A travers la description fine de nos échantillons, nous remarquons des caractéristiques très proches, tant au sein des alternants qu'au regard de l'échantillon témoin. Quelques limites sont présentes, mais ne relèvent pas de problèmes prégnants de possibilité de comparaison. En effet, le recours à la comparaison entre deux échantillons issus d'une même population permet d'obtenir des caractéristiques de contrôle similaires, qui autorisent la comparaison. Afin d'appréhender précisément les possibilités de comparaison, nous regroupons les caractéristiques des trois échantillons, en nous référant aux variables de contrôle retenues, le sexe, la catégorie hiérarchique, la qualité de public (FI/FPC), l'âge, l'ancienneté, le type de convention et le niveau d'étude.

	Long 1	Long 2	Transversal	Moyenne	Témoin
Hommes	84%	86%	86,7%	86%	77%
Femmes	16%	14%	13,3%	14%	23%
FI	92%	95%	64,4%	84%	
FPC	8%	2%	35,6%	15%	
Conducteurs	45%	48%	78%	57%	65%
Managers P	45%	41%	18%	35%	24%
Responsables	10%	11%	6,3%	9%	11%
Age moyen G	26 ans	25 ans	31,1 ans	27,3 ans	40 ans
Age moyen FI	25 ans	25 ans	27 ans	25,67 ans	
Age moyen FPC	33 ans	31 ans	38,5 ans	34,17 ans	
Ancienneté FPC	11 ans	7 ans	10,3 ans	9,43 ans	10 ans
IDF	55%	56%	37,8%	50%	57%
Interurbain	24%	22%	35,6%	27%	30%
Urbain	21%	22%	26,7%	23%	13%
Infra bac	42%	42%	40%	41%	60%
Bac	55%	53%	68,9%	59%	27%
Bac+2	57%	49%	51,1%	52%	27%
Bac+3	22%	22%	15,6%	20%	10%
Bac +4	12%	13%	11,1%	12%	8%
Bac+5	10%	11%	8,9%	10%	6%

Tableau 45 : Caractéristiques générales de la population alternante et témoin

2.1. Echantillon longitudinal / échantillon transversal

Les caractéristiques de nos deux échantillons d'alternants sont proches, particulièrement sur la représentativité hommes-femmes. La différence entre les formations initiales et les formations continues demeure plus accentuée en 2009-2010, mais la prédominance des apprentis demeure. La représentativité des trois catégories hiérarchiques n'est pas problématique, le fort nombre de conducteurs s'expliquant par la présence plus nombreuse des catégories infra-bac en formation. L'âge moyen et l'ancienneté moyenne restent proches, en tenant compte des différences temporelles de mesure entre l'année 0 retenue pour les alternants, 2009-2010, et l'année 0 retenue pour les anciens alternants, 2005-2008. En revanche, l'échantillon transversal comprend plus d'individus évoluant en Ile-de-France et sous convention interurbaine, quand l'équilibre est atteint sous convention urbaine. Enfin, concernant les niveaux d'étude, l'échantillon transversal comporte un nombre plus important de bacheliers mais plus faible de licenciés, quand la répartition selon les autres niveaux est similaire.

Ainsi, les échantillons d'alternants sont composés en majorité d'hommes (86%) et de formations initiales (84%) dont l'âge moyen des derniers est de 25,6 années. Les FPC sont dans l'entreprise depuis 9,43 ans. Les acteurs évoluent pour la moitié en Ile-de-France et de manière presque égale entre l'interurbain de province et l'urbain. Ils possèdent souvent un bac (59%) mais très peu détiennent un diplôme de niveau 2. Ces échantillons peuvent être comparés, en restant vigilant sur les spécificités conventionnelles.

2.2. Echantillons alternants / échantillon témoin

Concernant les possibilités de comparaison entre les échantillons d'alternants et l'échantillon témoin, celles-ci demeurent satisfaisantes, les écarts restant faibles et les rapports de proportion conservés. Cependant, l'échantillon témoin comprend moins d'hommes et plus de femmes, plus de conducteurs et de managers de proximité mais un nombre quasi similaire de responsables. L'âge moyen en revanche est plus élevé de manière conséquente au sein de l'échantillon témoin, quand l'ancienneté moyenne demeure équivalente. Cette ancienneté moyenne similaire nous permet de conserver l'aspect comparable de notre échantillon, et de nuancer le différentiel d'ancienneté observé. En effet, l'âge possède un impact sur l'évolution des comportements organisationnels, mais ceux-ci sont surtout liés à l'ancienneté dans

l'organisation, qui renseigne sur la durée de la relation entre l'individu et l'organisation. La répartition territoriale en fonction des conventions est similaire. Enfin, l'échantillon témoin comprend plus de diplômés infra bac, en lien avec le plus grand nombre de conducteurs, mais possède très peu d'acteurs de niveau bac à bac + 3, quand l'équilibre se retrouve à partir du master 1. Les échantillons d'alternants et témoins peuvent donc être comparés, en restant vigilant sur l'âge moyen et le niveau de diplôme.

Ainsi, les caractéristiques de nos échantillons autorisent la comparaison, d'une part entre les alternants eux-mêmes, et d'autre part entre les deux échantillons d'alternants et le groupe témoin, tout en conservant une vigilance sur les spécificités conventionnelles, l'âge moyen et le niveau de diplôme. Partant, le recours à des variables de contrôle, qui permet d'affirmer une similarité de nos échantillons et autorise la comparaison, implique également d'observer leurs influences sur les hypothèses retenues, et de préciser qui du sexe, de la catégorie de personnel, de la qualité de public, de l'âge et de l'ancienneté, du type de convention et du niveau de diplôme, influence ou non notre modèle, et doit être pris en compte dans nos analyses.

II – UN IMPACT LIMITÉ DES VARIABLES DE CONTRÔLE DU TEST

La confrontation de notre design théorique au terrain nécessite de contrôler la population de recherche par des variables spécifiques, issues de la littérature, et constitutives de notre instrument de mesure. Nous présenterons les variables de contrôle retenues dans la littérature pour ressortir, *in fine*, les effets de ces variables sur nos échantillons de recherche et exposer les variables retenues dans l'analyse.

1. Rappel des variables de contrôle retenues par la littérature

La littérature managériale fait ressortir la nécessité de contrôler la population de recherche, dans l'étude du lien entre l'individu et l'organisation, comme nous l'avons exposé au chapitre 3. Notre phase de test, en diffusant un même questionnaire, adapté en fonction des trois échantillons discriminés de notre population de recherche, revêt des variables de contrôle pas totalement similaires en fonction des points de mesure.

Variables de contrôle	Long 1	Long 2	Transversal	Témoin
Sexe	X	X	X	X
Age	X	X	X	X
Ancienneté dans le groupe**	X	X	X	X
Type de public***	X	X	X	
Type de convention	X	X	X	X
Type de poste*				X
Niveau de diplôme suivi*	X	X	X	

Tableau 46 : Variables de contrôle retenues par la littérature

*Le type de poste et le niveau de diplôme suivi correspondent à la séparation entre conducteur (AACR), managers de proximité (LPGSE) et responsables (MISE).

**L'ancienneté dans le groupe ne concerne que les formations professionnelles continues pour le questionnaire longitudinal, et tous les autres acteurs pour les questionnaires transversal et témoin.

***Le type de public correspond à la distinction entre formation initiale (FI) et formation professionnelle continue (FPC).

En adoptant cette terminologie spécifique pour nos variables de contrôle, la population de recherche demeure contrôlée selon les mêmes caractéristiques transverses, ce qui nous permet de regrouper plusieurs variables contrôlant *in fine* les mêmes caractéristiques. L'« âge », le « type de public (FI-FPC) » et l'« ancienneté dans le groupe » peuvent être regroupés en une seule variable contrôlant les effets de l'ancienneté et de l'âge, les parcours demeurant linéaires, c'est-à-dire que les acteurs de nos échantillons ont en très grande majorité (98%), commencé à travailler au sein du groupe. Il en est de même pour le « type de poste » et le « niveau de diplôme suivi », qui scindent la population en conducteurs, managers de proximité et responsables.

2. Les variables de contrôle retenues pour notre test : type de poste et ancienneté

En confrontant notre modèle théorique au test empirique, la population de recherche demeure peu influencée de manière significative par les variables de contrôle retenues par la littérature, comme l'expriment les résultats de nos analyses de variance. L'homogénéité des variances (test de Levene) et les conditions de normalité de la variable à expliquer (test de Kolmogorov-Smirnov) sont vérifiées. Selon la loi de Fisher, si F est supérieur au seuil de signification, il n'existe pas d'effet de la variable de contrôle sur la variable à expliquer.

2.1. En début d'alternance : niveau de diplôme et ancienneté

Echelles	Niveau de diplôme suivi	Ancienneté Groupe
Socialisation organisationnelle	OK	OK
Implication calculée	Ok	NS
Intention de quitter	OK	NS

Tableau 47 : Variables de contrôle retenues pour l'échantillon d'alternants en début de formation

Au sein des échantillons d'alternants, en début de formation, la socialisation organisationnelle générale est influencée par l'âge ($F=4,351$; $p<.000$) et sa facette « compréhension de son rôle et de l'organisation » par le niveau de diplôme suivi ($F=7,530$; $p<.001$). L'intention de quitter subit l'influence du niveau de diplôme ($F=8,013$; $p<.001$) quand l'implication organisationnelle calculée est influencée par le niveau de diplôme suivi ($F=8,672$; $p<.001$), spécifiquement la facette ALT ($F=8,478$; $p<.001$). A cette période de formation, ni le soutien organisationnel, ni le contrat psychologique, ni la satisfaction de carrière ne demeurent sous l'influence des variables de contrôle.

2.2. *En fin d'alternance et quelques années après : niveau de diplôme et ancienneté*

Echelles	Niveau de diplôme suivi	Convention
Implication calculée SAC	OK	OK

Tableau 48 : Variables de contrôle retenues pour les échantillons Alternants en fin de formation et quelques années après

En fin de formation, seule l'implication organisationnelle calculée, dans sa facette SAC, est influencée par le niveau de diplôme suivi ($F=12,393$; $p<.000$) et le type de convention ($F=8,789$; $p<.001$). Quelques années après l'alternance, les résultats sont similaires, l'implication organisationnelle calculée est influencée par le niveau de diplôme suivi ($F=8,777$; $p<.001$), spécifiquement la facette SAC ($F=10,216$; $p<.000$).

2.3. *Variables de contrôle du groupe témoin : type de poste et ancienneté*

Echelles	Sexe	Age	Type de poste	Ancienneté Groupe
Socialisation organisationnelle	OK	OK	NS	OK
Soutien du supérieur	NS	NS	OK	OK
Contrat psychologique	NS	NS	OK	OK
Satisfaction de carrière	NS	OK	NS	OK
Implication organisationnelle	NS	Ok	NS	Ok
Intention de quitter	NS	OK	NS	OK

Tableau 49 : Variables de contrôle retenues pour l'échantillon témoin

A côté, le groupe témoin possède un nombre plus important d'influences relatives aux variables de contrôle. La socialisation organisationnelle peut varier selon le sexe ($F=17,5$; $p<.000$), l'âge ($F=3,043$; $p<.000$) et l'ancienneté (SO : $F=2,83$; $p<.001$; SOMT : $F=5,259$;

p<.000). Le contrat psychologique varie selon le type de poste (CPAR : $F=11,27$; $p<.000$) et l'ancienneté (CPPR : $F=5,210$; $p<.000$). Le soutien du supérieur peut être influencé en fonction du type de poste ($F=7,326$; $p<.001$) et de l'ancienneté ($F=3,645$; $p<.000$). La satisfaction de carrière varie selon l'âge ($F=11,713$; $p<.000$) et l'ancienneté ($F=3,051$; $p<.001$). L'intention de quitter est sensible selon l'ancienneté ($F=4,546$; $p<.000$) et l'âge ($F=5,479$; $p<.000$). Enfin, l'implication organisationnelle varie selon l'âge, sur toutes les facettes, et selon l'ancienneté sur la dimension affective. Il n'existe, pour le groupe témoin, aucune influence des variables de contrôle sur le soutien de l'organisation.

Ainsi, les échantillons d'alternants subissent une influence des variables de contrôle, notamment le niveau de diplôme, uniquement sur les dimensions de la socialisation organisationnelle, de l'implication organisationnelle calculée et de l'intention de quitter. L'ancienneté influence la socialisation organisationnelle en début de parcours, en raison de l'avance de socialisation que possèdent les formations continues, quand l'influence de la facette « compréhension de son rôle et de l'organisation » par le type de diplôme suivi s'explique par la complexité des types de postes.

Devant ces faibles effets des variables de contrôle sur les dimensions de notre modèle, nous choisissons de conserver le niveau de diplôme suivi et l'ancienneté, et réfutons le sexe, l'âge, le type de public et le type de convention, dont le jeu ne se répète pas au fil du temps, pour nos échantillons d'alternants. Nous rejetons le sexe également en raison du très faible taux de féminisation de notre échantillon et des effectifs d'exploitants, compris entre 13% et 23% des acteurs du test. En comparaison, le groupe témoin possède des influences plus nombreuses des variables de contrôle, notamment l'ancienneté et l'âge d'une part, le type de poste d'autre part, dimensions que nous conservons pour la suite de nos analyses.

Ainsi, les variables de contrôle retenues concernent le niveau de diplôme pour les échantillons d'alternants - dimension similaire au type de poste pour l'échantillon de contrôle - et l'ancienneté, conservée également dans l'échantillon témoin. Les variables de contrôle retenues sont donc les suivantes :

- Niveau de diplôme – type de poste
- Ancienneté dans le groupe

Ces résultats et ces choix nous permettent de mettre de côté les effets des conventions, dont la répartition géographique des acteurs entre les échantillons d'alternants et témoin possédait des caractéristiques légèrement éloignées, tout comme les effets dus à l'âge, l'ancienneté étant choisie. En effet, si les variables de contrôle n'ont pas d'incidence sur les variables dépendantes, Becker (2005) propose de ne pas les intégrer dans la suite de l'analyse. Enfin, le « niveau de diplôme -type de poste » retenu ici ne correspond pas à la vigilance liée aux différences de répartition des acteurs des échantillons selon le niveau de diplôme antérieur, qui apporte un élément de description d'un échantillon, plus qu'un effet sur notre modèle de recherche.

Ainsi, possédant des échantillons représentatifs et comparables, contrôlés par le « niveau de diplôme-type de poste » et « l'ancienneté dans le groupe », intéressons nous aux méthodes d'analyses statistiques retenues dans notre recherche.

III – UNE DOUBLE ANALYSE SUR DEUX NIVEAUX D'ÉTUDE : LA RÉPONSE PROGRESSIVE À NOTRE DESIGN DE RECHERCHE

Notre analyse vise à répondre le plus précisément possible aux deux niveaux de recherche de notre design méthodologique qui questionne comment la formation en alternance favorise la diminution de l'intention de quitter d'une part, et comment la formation en alternance crée les conditions du développement de l'implication d'autre part. Pour répondre à ces deux niveaux de recherche, trois niveaux d'analyse sont retenus :

- Comment les variables du modèle de recherche évoluent dans le temps,
- Quelles sont les relations entre alternance et implication de quitter,
- Comment se comporte notre modèle général alternance – implication – intention de quitter.

Les données collectées sur le terrain, par notre instrument de mesure dont nous exposerons la fiabilité, sont donc testées statistiquement sur trois niveaux, un premier focalisant sur les évolutions des moyennes et leurs comparaisons entre la population alternante et la population témoin, les second et troisième s'intéressant aux forces des

influences du modèle alternance sur nos variables à expliquer, en recourant aux corrélations de Pearson et aux régressions linéaires. Nous présenterons dans ce chapitre nos résultats de manière progressive, analysant l'évolution du modèle alternance dans le temps en premier lieu, puis creusant le rapport entre alternance-implication-intention de quitter, en étudiant les associations émanant du test, puis les relations explicatives de notre modèle. Auparavant, explicitons les méthodes statistiques retenues pour chacun des niveaux, analysées à l'aide de SPSS.18, et les spécificités de mesure appliquées aux différentes dimensions de notre modèle.

1. Les mesures de premier niveau : tests de comparaison de moyenne dans le temps, alternants versus groupe témoin

Les variables de l'alternance sont mesurées avec des échelles de mesure de type Likert, dont la fiabilité est vérifiée et dont les principaux traitements statistiques visent à exposer les résultats suivants :

- scores des échelles globales
- scores des échelles par sous catégories d'échelles
- scores des échelles en fonction des variables de contrôle
- score des échelles en fonction du temps

Les hypothèses de notre premier niveau de design subissent le test T de Student de différence de moyennes, afin d'observer les évolutions de moyennes, selon un seuil de confiance de 95%. Si la différence entre les deux moyennes n'est pas égale à 0, alors l'évolution est significative (Gavard-Perret, 2008 ; Jolibert et Jourdan, 2006).

2. Les mesures du second niveau : la quête d'associations et de relations causales entre alternance-implication-intention de quitter

Les hypothèses du second niveau de design subissent les tests suivants, afin d'analyser les effets des variables explicatives sur la variable à expliquer :

☞ *Coefficient de corrélation de Pearson* : il mesure l'association entre deux variables mesurées sur une échelle d'intervalle. La valeur du coefficient varie entre -1 et $+1$, indiquant soit une corrélation négative, soit une corrélation positive. Proches de 0, les deux variables ne sont pas corrélées.

☞ **Régression linéaire** : elle vise à modéliser les relations entre une variable à expliquer et une ou plusieurs variables explicatives. La linéarité est vérifiée par le test T (95% des erreurs doivent être comprises entre -2 et +2), l'absence de multicollinéarité entre les variables par le VIF de chaque variable, l'homoscédasticité par le test de Levene, l'indépendance des résidus par le test de Durbin-Watson (proche de 2) et la normalité de la distribution par le test de Kolmogorov-Smirnov. Selon la loi de Fisher, la significativité associée au test doit être inférieure au seuil fixé pour conclure à l'existence d'au moins une variable explicative exerçant un effet sur la variable à expliquer. Selon le test de Student sur le coefficient de régression, la significativité doit être inférieure au seuil pour conclure à l'existence d'un effet de la variable correspondante, le signe du coefficient donnant le sens de la relation. Enfin, le coefficient de détermination (R^2 ajusté) exprime le pourcentage de variance que la variable explicative explique de la variable à expliquer (Giard, 2007).

3. Précisions de spécificités de mesure : socialisation organisationnelle, contrat psychologique, soutien organisationnel, implication et intention de quitter

Le test de notre design théorique sur notre terrain s'effectue par le recours à un instrument de mesure, notre questionnaire, dont les échelles de Likert accusent des modes de calcul spécifiques, et la prise en compte de plusieurs dimensions et sous-dimensions, afin de produire une analyse la plus fine possible.

Tout d'abord, nous mesurons la socialisation organisationnelle de manière globale, c'est-à-dire sur les trois domaines non séparés, mais également chacun des domaines distinctement, l'intégration sociale (3 items), la compréhension de l'organisation et de son rôle (3 items) et la maîtrise de la tâche (4 items). Ce concept est mesuré uniquement au sein du questionnaire longitudinal et du groupe témoin, et non lors de la collecte transversale. Nous considérons que deux ans après la fin d'alternance, la socialisation organisationnelle au sein de l'entreprise d'origine est aboutie (Hill, 1992). De plus, certains acteurs changent de réseau et ont recommencé ce processus, ce qui entrainerait des scores erronés en raison de l'impossibilité de mesurer précisément la durée de socialisation après l'obtention du diplôme.

Par suite, concernant le contrat psychologique, nous mesurons la perception de réalisation des termes du contrat psychologique, selon la réciprocité attente-respects,

promesse-réalisation des promesses. Le principe de calcul s'inspire des scores multiplicatifs (Turnley et Feldman, 1999) calculés à partir de l'importance perçue de chaque élément du contrat (Guerrero, 2004 ; Herrbach, 2001). Nous proposons, suivant Guerrero (2005), des scores de différence algébrique globale. La somme des scores de différences obtenu pour chaque élément du contrat est divisée par le nombre d'éléments. Un score faible signifie que l'on se rapproche de ce qui a été promis, un score élevé indique que les réalisations s'écartent des promesses. Cette méthode de calcul par scores de différences permet de tenir compte de l'importance de la promesse. Ce choix implique de mesurer le contrat psychologique général ainsi que ses deux dimensions, individuelle et entreprise.

Le soutien organisationnel perçu et le soutien du supérieur sont mesurés au sein de tous nos questionnaires, avec une particularité dans la collecte transversale, qui évalue ces concepts à la fois de manière rétrospective, pendant la formation, et de manière contemporaine, au moment de la diffusion du questionnaire. Nous mesurons le soutien organisationnel perçu et le soutien perçu du supérieur en temps réel en début d'alternance, en fin d'alternance et quelques années après. Les mesures s'effectuent également de manière rétrospective pour les anciens alternants, afin de comparer les scores actuels avec les scores antérieurs, sur un même échantillon. Il nous semble plus complet d'obtenir ces multiples mesures, pour identifier la valeur accordée au soutien pendant l'alternance, comparée à la valeur associée dans une relation à l'organisation « classique ». De plus, nous mesurons le soutien de l'organisation côté entreprise ainsi que le soutien de l'organisation côté centre de formation.

Enfin, l'implication organisationnelle est mesurée de manière générale et distinctement selon les dimensions affectives, calculée, sacrifice perçu, absence d'alternative et normative. Quant à l'intention de quitter, le principe de calcul retenu exprime que plus le score est faible, plus l'intention de quitter est grande.

Nos analyses retiennent donc les dimensions et sous-dimensions suivantes, dont nous indiquons les codes utilisés dans la suite du chapitre :

Dimensions	Sous dimensions	Facettes	Codes
Socialisation organisationnelle			SO
	Intégration sociale		SOIS
	Compréhension du rôle		SOCR
	Maîtrise de la tâche		SOMT
Contrat psychologique			CP
	Entreprise	Attentes – respects	CPAR
	Individuel	Promesses – respects	CPPR
Soutien organisationnel	Entreprise		SOPE
	Campus		SOPC
Soutien du supérieur			SSP
Satisfaction de carrière			SC
Implication organisationnelle			IO
	Affective		IOA
	Calculée		IOC
		Sacrifice perçu	IOSAC
		Absence alternative	IOALT
	Normative		ION
Intention de quitter			IQ

Tableau 50 : Dimensions – sous-dimensions – facettes mesurées et codes associés

Ainsi, nous recourons à plusieurs notions et sous-notions pour analyser au plus près notre modèle théorique, passé au crible de l’empirisme, dont les échelles de mesure accusent une fiabilité générale satisfaisante.

IV – LE RECOURS À UN INSTRUMENT DE MESURE FIABLE

La confrontation de notre instrument de mesure au terrain impose de posséder des échelles de mesures fiables afin que les données collectées approchent la réalité au plus près. Nous recourons à l’alpha de Cronbach pour vérifier la fiabilité de nos échelles, afin de nous

assurer que les énoncés d'une dimension mesurent le même phénomène et partagent les notions communes (Gavard-Perret, 2008 ; Thiétart et al, 2007). Lors de chacun des points de collecte effectués, la fiabilité des échelles fut mesurée, exprimant des scores satisfaisants, présentés ici dans l'ordre chronologique.

		Long 1	Long 2	Transv	Témoin
Echelles	Sous dimensions	Alpha de Cronbach			
SO		0,71	0,76		0,77
	SOIT	0,76	0,77		0,85
	SOCR	0,80	0,78		0,81
	SOMT	0,69	0,68		0,68
SOPE pendant formation		0,89	0,94	0,93	
SOPC pendant formation		0,88	0,92	0,95	
SSP pendant formation		0,75	0,79	0,79	
SOPE 2010				0,94	0,95
SSP 2010				0,88	0,93
Satisfaction de carrière		0,74	0,84	0,82	0,78
CP			0,92		0,95
CP Attentes - respect		0,88	0,92	0,94	0,94
CP Attentes		0,87	0,92	0,94	0,93
CP Respect Entreprise		0,92	0,93	0,92	0,94
CP Promesse - Respect		0,94	0,92	0,91	0,92
CP Prêt à donner		0,86	0,90	0,87	0,91
CP Respect engagements		0,95	0,93	0,92	0,94
IQ		0,85	0,91	0,83	0,86
Implication		0,77	0,72	0,73	0,77
	Affective	0,69	0,69	0,80	0,72
	Calculée	0,73	0,76	0,87	0,69
	Calculée SAC	0,75	0,85	0,91	0,70
	Calculée ALT	0,82	0,63	0,90	0,72
	Normative	0,68	0,66	0,64	0,78

Tableau 51 : Fiabilité de notre instrument de mesure aux différents points de collectes

Les échelles du soutien de l'entreprise et du Campus pendant la formation, du soutien actuel de l'entreprise et du supérieur possèdent une fiabilité excellente (α compris entre 0,85 et 0,95), tout comme le contrat psychologique et l'intention de quitter (α compris entre 0,83 et 0,91). Les fiabilités sont satisfaisantes pour la socialisation organisationnelle, le soutien du supérieur pendant la formation, la satisfaction de carrière et l'implication organisationnelle (α compris entre 0,71 et 0,91). En revanche, la fiabilité demeure plus faible pour la sous-dimension « maîtrise de la tâche » de la socialisation organisationnelle et les sous-dimensions affective et normative de l'implication (α compris entre 0,64 et 0,80), mais cette faiblesse est à relativiser au regard de la fiabilité générale des dimensions et sous-dimensions. De plus, la faiblesse de ces fiabilités se retrouve à tous les points de mesures, ce qui signifie que l'échelle mesure le même construit à chaque moment de la collecte, mais avec une fiabilité plus faible que les autres échelles de notre modèle.

Ainsi, notre test se base sur deux échantillons issus d'une même population aux caractéristiques communes, dont la représentativité est satisfaisante et conforme à la structure des exploitations de Veolia Transport France (faible nombre de managers et de responsables) ce qui renforce la validité de notre recherche. Le taux de retour lors de nos différentes collectes est très satisfaisant, et nous permet de proposer une méthode d'analyse progressive, sur deux niveaux. Un premier étudie les évolutions des dimensions de notre modèles chez les acteurs. Un second analyse les associations et les relations entre l'alternance et l'implication d'une part, entre l'alternance, l'implication et l'intention de quitter d'autre part. Enfin, nos analyses se basent sur des échelles de mesure fiables, et retiennent les variables de contrôle significatives du niveau de diplôme-type de poste et de l'ancienneté. Partant, les précautions méthodologiques vérifiées, observons l'évolution des dimensions de notre modèle dans le temps, entre le début de la formation et quelques années après.

SECTION II – L’AJUSTEMENT DES HYPOTHÈSES DE PREMIER NIVEAU DE RECHERCHE AUX DONNÉES EMPIRIQUES : DE L’ENTRÉE EN ALTERNANCE AUX ANNÉES POST DIPLÔME

Afin de comprendre l'évolution des effets du système alternance sur les acteurs, nous exposons les scores des comparaisons de moyennes effectuées entre le début et la fin de l'alternance, et entre la fin de l'alternance et quelques années après.

Nous présentons ces résultats en suivant l'ordre des hypothèses de notre design de recherche, en nous focalisant sur la socialisation organisationnelle (1), le contrat psychologique (2), le soutien organisationnel (3), la satisfaction de carrière (4), l'intention de quitter (5) et l'implication organisationnelle (6). Nous exposons les résultats généraux, puis les résultats en fonction des variables de contrôle, pour chacune des hypothèses. Seuls les résultats significatifs sont exposés.

I – LE DÉVELOPPEMENT DE LA SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE PAR L'ALTERNANCE (HYPOTHÈSE 1)

La première hypothèse retenue par notre modèle stipule que la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle des acteurs.

1. De manière générale : des scores en augmentation pendant l'alternance

La socialisation organisationnelle des acteurs se développe pendant l'alternance, en augmentant de 0,17* point ($p < .000$) entre le début et la fin de l'alternance de manière générale, mais également sur toutes les sous-dimensions.

Echelle	Sous-dimensions	Point 1	Point 2
SO		3,25	+0.17*
	IS	3,83	+0.01 (NS)
	CR	3,05	+0.15*
	MT	2,97	+0.29*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral) ; NS = non significatif

Tableau 52 : Evolution des moyennes de la socialisation organisationnelle et de ses domaines pour les alternants

Concernant l'intégration sociale, la faible augmentation (+0,01 ; NS) exprime que la découverte des différentes fonctions de l'entreprise, de l'organisation des exploitations, des collègues ressort comme un élément fondamental des premiers temps de l'alternance, où l'acteur et l'organisation mettent tout en œuvre pour faciliter la découverte de l'environnement humain de travail, l'intégration au sein d'une équipe. Ce besoin d'intégration, de faire partie d'un tout, de participer au collectif et d'y être attendu, n'évolue que très peu entre le début et la fin de l'alternance, ce qui exprime l'importance de se sentir partie prenante d'une équipe et la vivacité de cette facette. Le « stage terrain », outil de découverte des activités de l'entreprise, des fonctions, des postes et de son organisation, demeure un élément essentiel facilitateur de l'intégration sociale, forçant la communication, la confrontation.

A côté, la compréhension de son propre rôle et de l'organisation évolue plus fortement entre le début et la fin de l'alternance (+0,15* ; $p < .000$), en raison de la complexité première à comprendre les organisations en place, la structure du groupe et les enjeux et attentes liés aux différentes fonctions d'exploitants. Plus le poste dévolu demeure important et les futures responsabilités larges, plus la période de compréhension de son rôle sera longue. Les jalons qui encadrent l'étendue des responsabilités et des tâches afférentes aux postes sont discriminés par types de fonction, quand la principale difficulté réside dans le positionnement spécifique à trouver entre le statut d'étudiant « stagiaire » et le statut de collaborateur à part entière, au sein de l'entreprise. La fiche de poste distribuée demeure souvent floue, et la compréhension de son rôle s'effectue par essais-réussites, essais-erreurs, où la rétention

d'informations peut s'avérer difficile à surmonter et nécessite de découvrir les relations de pouvoir et les intérêts politiques de chacun (O'Reilly, Caldwell, Barnett, 1989). Les procédures, les astuces des postes, l'identification des ressources clés possédant l'information utile demeurent longues et souvent par tâtonnements, notamment pour les niveaux supérieurs. La compréhension de l'organisation est tout aussi complexe, pour tous les niveaux, le degré d'importance du poste, l'élévation du positionnement hiérarchique étant liés au nécessaire élargissement de la compréhension de l'organisation. Plus le poste demeure élevé, plus le recours à d'autres structures de l'organisation est fréquent, tels que ses collègues en exploitation, ses pairs dans le groupe ou encore d'autres collaborateurs du groupe. La facilité d'accès au réseau interne, au réseau de son maître d'apprentissage, de ses collègues directs est un élément conséquent de la facilité de compréhension de l'organisation. Entre le début et la fin de l'alternance, la compréhension de son rôle et de l'organisation augmente, ce qui exprime une prise en main progressive de son positionnement au sein de l'entreprise.

Enfin, la maîtrise de la tâche apparaît comme le domaine le moins abouti en début d'alternance, en raison du bond de 0,29* point ($p < .000$) entre le début et la fin de la formation, les acteurs, majoritairement en formation initiale dans notre échantillon, étant peu formés et novices devant les activités quotidiennes. Chaque niveau de poste possède une difficulté de maîtrise, où l'importance des connaissances croît avec le diplôme suivi, pour appréhender correctement la tâche. La pratique et la répétition des interventions théoriques, appliquées en entreprise, augmentent la maîtrise de la tâche, rendue possible qu'en fonction d'une bonne compréhension de son rôle et d'une bonne intégration sociale (Morrison, 1993). En effet, le degré d'autonomie confiée par le supérieur permet à l'acteur d'appliquer, de tester les théories diffusées en centre de formation, et de maîtriser de manière exponentielle les tâches. L'augmentation de 0,29* point ($p < .000$) entre le début et la fin de l'alternance exprime un degré de maîtrise plus élevé des tâches au sortir de la formation et donc une autonomisation progressive des acteurs, que corrobore la baisse du score de la perception de soutien organisationnel par l'entreprise (-0,24* ; $p < .000$) et le supérieur (-0,15*, $p < .000$) entre le début et la fin de l'alternance.

2. Par niveaux de diplôme : la variation de la socialisation selon l'ampleur de la tâche et l'accompagnement en entreprise

L'évolution des moyennes entre le début et la fin de l'alternance confirme l'explication des scores généraux, où la socialisation est plus rapide en fonction du niveau de complexité de la tâche. En effet, à l'issue de la formation, le score global a augmenté (+0,17* ; $p < .000$), mais se décompose selon les domaines. L'intégration sociale demeure plus élevée chez les niveaux supérieurs (MISE 3,86 ; LP (-.02 ; *NS*) ; CAP (-.10* ; $p < .000$), tout comme la maîtrise de la tâche (MISE 3,30 ; LP (-.05* ; $p < .000$) ; CAP (-.12* ; $p < .000$). En revanche, la compréhension de son rôle et de l'organisation domine chez les CAP (CAP 3,36 ; LP (-.05 ; *NS*) ; MISE -.14* ; $p < .000$), en raison de l'horizon plus court de connaissances à acquérir. La présence d'un formateur interne, la découverte de l'entreprise d'accueil et uniquement celle-ci, l'appui d'un collectif de plusieurs alternants, des conducteurs présents, des syndicats, du management facilitent la socialisation organisationnelle rapide des CAP quand les niveaux supérieurs doivent se montrer plus proactifs dans leur socialisation.

II – DE L'AJUSTEMENT DU CONTRAT PSYCHOLOGIQUE PAR L'ALTERNANCE À SA DIMINUTION CHRONIQUE POST FORMATION (HYPOTHÈSE 2)

Le contrat psychologique nécessite un arrêt particulier, pendant lequel nous présenterons les différences de moyenne par temps, au sein des dimensions de chaque contrat, puis nous observerons son évolution au fil du temps, pour nous arrêter sur ses variations en fonction des niveaux de diplôme. L'hypothèse retenue dans notre modèle théorique stipule que la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique chez les acteurs.

1. Différences de moyennes entre les deux parties du contrat : une mutualité respectée

La compréhension de l'équilibre « attente – respect », selon les dimensions « entreprise » et « individuelle » du contrat psychologique, oblige à recourir aux calculs de différences suivants (Guerrero, 2005):

- (Attentes-Réponses entreprise) – (Promesses individuelles-Respects de mes engagements)
- (Attentes) – (Réponses entreprise)
- (Promesses individuelles) – (respect de mes engagements)

En début d'alternance, la réciprocité « Attentes – Respect des promesses » entre l'individu et l'organisation est positive avec un score négatif faible de $-.27^*$ ($p < .000$) de différence de moyenne ce qui signifie que l'individu s'engage à des promesses plus élevées que l'entreprise. Les scores sont faibles entre les sous-dimensions. La réciprocité « Attentes vis-à-vis de l'entreprise et respect des promesses par l'entreprise » est positive ($.60^*$; $p < .000$) mais plus faible que la réciprocité « Apports pour l'entreprise et respect de mes promesses » ($.55^*$; $p < .000$).

En fin d'alternance, la réciprocité « Attentes – Respect des promesses entre l'individu et l'organisation » est positive avec un score négatif faible de $-.23^*$ ($p < .000$) de différence de moyenne ce qui signifie que l'individu s'engage à des promesses plus élevées que l'entreprise. Les scores sont faibles entre les sous-dimensions. La réciprocité « Attentes vis-à-vis de l'entreprise et respect des promesses par l'entreprise » est positive ($.52^*$; $p < .000$) et plus forte que la réciprocité « Apports pour l'entreprise et respect de mes promesses » ($.59^*$; $p < .000$).

Quelques années après l'alternance, la réciprocité « Attentes – Respect des promesses entre l'individu et l'organisation » est positive avec un score très faible de $.041^*$ ($p < .000$) de différence de moyenne, ce qui signifie que l'individu s'engage à des promesses moins élevées que l'entreprise. Les scores sont également faibles entre les sous-dimensions. La réciprocité « Attentes vis-à-vis de l'entreprise et respect des promesses par l'entreprise » est positive ($.64^*$; $p < .000$) mais plus faible que la réciprocité « Apports pour l'entreprise et respect de mes promesses » ($.59^*$; $p < .000$).

Ainsi, la réciprocité du contrat psychologique s'accroît au cours de l'alternance, ($-.27^*$, $-.23^*$; $p < .000$) et après ($+.041^*$; $p < .000$), ce qui exprime une relation équilibrée entre les engagements individuels et les promesses de l'entreprise, et leurs respects mutuels. Cette mutualité respectée est accentuée par la différence très faible entre les attentes et le respect des promesses, au début de l'alternance, de $-0,61^*$ ($p < .000$) pour la dimension « individu –

entreprise » et de -0,56* ($p < .000$) pour la dimension « réciprocité individuelle », relation qui se répète en fin d'alternance (-.18* et -.22*; $p < .000$). En revanche, les individus évaluent plus fortement leurs engagements vis-à-vis de l'entreprise jusqu'à la fin de l'alternance, quand une forte baisse se tient quelques années après, les promesses de l'entreprise demeurant plus élevées, et diminuant ainsi moins fortement que la dimension individuelle du contrat.

2. De manière générale : un contrat surévalué en début d'alternance, ajusté en fin de cursus et diminuant quelques années après

Les résultats des différences de moyennes du contrat psychologique permettent de considérer une surévaluation du contrat par l'individu en début de formation, en raison de la diminution, liée à l'ajustement de ce dernier, en cours d'alternance (-.20*; $p < .000$).

Echelle	Sous-dimensions	Long 1	Long 2	Transversal
CP	global	3,74	-.20*	-2,53*
	Attentes - respect	3,60	-.18*	-2,37*
	Promesse - Respect	3,88	-.22*	-2,69*
	Attente	3,91	-.22*	-0,17*
	Respect entreprise	3,30	-.14*	-0,21*
	Prêt à donner	4,16	-.21*	NS
	Respect de mes engagements	3,60	-.24*	-0,07*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral) ; NS= non significatif

Tableau 53 : Evolution des moyennes du contrat psychologique et de ses dimensions pour les alternants

La formation en alternance met en exergue un contrat psychologique entre les acteurs et l'entreprise, qui se manifeste dès la socialisation anticipée, c'est-à-dire pendant le processus de recrutement (Wanous, 1980), où l'individu acquiert des informations sur sa future organisation, son futur poste, et s'élabore des images, se formule des attentes (Blancero et Kleiner, 2001). L'entrée en alternance se base sur un échange entre l'acteur et l'organisation, où le premier s'engage à se former et à donner sa force de travail, quand le second promet,

sous réserve de réussite de la formation et de performance, une évolution de poste, un poste spécifique correspondant aux attentes. La phase d'intégration sociale et de compréhension de son rôle de la socialisation organisationnelle participe de la création du contrat psychologique, les acteurs évaluant, par comparaison, ce que l'organisation, et particulièrement son représentant, le maître d'apprentissage, peut être à même de leur donner, en échange de leur travail. Avec l'alternance, le contrat relationnel développé se base sur le contrat de développement (Rousseau, 1996 ; Coyle-Shapiro et Kessler, 2000).

A la fin de l'alternance, les scores du contrat psychologique sont en baisse de $-0,20^*$ ($p < .000$) par rapport au début. Les attentes sont stabilisées et revues à la baisse, en raison d'une plus forte compréhension de l'organisation, et donc des possibilités d'attentes. La perception de réalisation des termes baisse également, l'évaluation du respect des engagements par l'entreprise diminuant de $-0,14^*$ points ($p < .000$). Le respect des engagements individuels diminue quant à lui de $-0,24^*$ points ($p < .000$), ce qui exprime une réévaluation de son propre contrat, en fonction de l'interprétation à la baisse des attentes.

Enfin, après plusieurs années, le contrat psychologique demeure beaucoup plus faible, diminuant de $-2,53^*$ points ($p < .000$). La réalisation des termes du contrat, du côté entreprise ($-2,37^*$; $p < .000$) et du côté individu ($-2,69^*$; $p < .000$) baisse sensiblement, ce qui exprime soit la création d'un nouveau contrat, soit une nouvelle évaluation de son contrat, où les attentes demeurent quasiment nulles. La réévaluation du contrat semble la plus pertinente, une rupture entraînant soit des scores d'implication très faibles, soit un départ des acteurs. Ici, l'individu promet moins que l'entreprise pour la première fois.

3. Par niveaux : le suivi de la tendance générale, sans discrimination

De manière générale, au début de l'alternance, le score du contrat psychologique varie peu en fonction des diplômes suivis (LP (3,76), les CAP ($-0,01$; *NS*) et les MISE ($-0,15^*$; $p < .000$)). Plus important chez les CAP et LPGSE dans la partie « entreprise » (CAP (3,63), les LP ($-0,02$; *NS*) et les MISE ($-0,16^*$; $p < .000$)), il est similaire pour tous les niveaux dans la partie individuelle (LP (3,91), les CAP ($-0,02$; *NS*) et les MISE ($-0,16^*$; $p < .000$)), ce qui exprime la création d'un contrat psychologique à force équivalente sans distinction de diplôme. Cette très faible variation se retrouve à la fin de l'alternance où les proportions sont

plus faibles, mais identiques en ordres de grandeurs. Quelques années après l’alternance, les scores suivent la forte baisse générale.

III – L’AJUSTEMENT DU SOUTIEN ORGANISATIONNEL PAR L’ALTERNANCE ET L’ÉQUILIBRE SOUTIEN DE L’ORGANISATION-SOUTIEN DU SUPERIEUR (HYPOTHÈSES 4 et 4’)

L’hypothèse retenue dans notre modèle théorique stipule que la formation en alternance développe la perception de soutien de l’organisation et du supérieur chez l’acteur.

1. De manière générale : un soutien de l’entreprise aussi important que le soutien du supérieur-tuteur

La perception de soutien organisationnel s’exprime dès le début de l’alternance, avec une importance prédominante du soutien du supérieur (3,55* ; $p < .000$), suivie de l’entreprise (-0,05* ; $p < .000$) et enfin du Campus (-0,14* ; $p < .000$).

Echelle	Long 1	Long 2	Mars 2010
SOP Entreprise	3,50	-0,24*	-0,29*
SOP Campus	3,36	-0,07*	
SSP	3,55	-0,15*	-0,12*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 54 : Evolution des moyennes des soutiens de l’entreprise, du Campus et du supérieur pour les alternants

La perception d’un soutien actif par le supérieur, c’est-à-dire le maître d’apprentissage, et par l’entreprise d’accueil, de manière plus forte que celle du centre de formation, s’explique par la grande attente des acteurs devant le rôle dévolu en entreprise, par les agents socialisateurs et le tuteur. L’année de formation se passe en majorité en entreprise, et l’enjeu premier pour les acteurs demeure de s’intégrer au sein de l’exploitation et de se sentir soutenus dans cette action. Ce score élevé exprime que les alternants trouvent le support

nécessaire à leur vie en entreprise, dès le début de la formation, pour réaliser leurs tâches, mais peu de place est accordée à l'originalité, la spécificité des acteurs, leurs idées et la prise en compte de leurs opinions et valeurs. La mise en autonomie, l'ampleur des tâches et les missions confiées demeurent très progressives, ce qu'expriment les scores en baisse de la perception du soutien par l'entreprise (-0,24* ; p<.000) et par le supérieur (-0,15* ; p<.000) à la fin de l'alternance. Considéré comme autonome, comme socialisé et conscient de la réciprocité entreprise – individu, le support de l'acteur diminue, quand le support du centre de formation reste constant (-0,07* ; p<.000). Ce mouvement se poursuit après la fin de l'alternance, la perception de soutien du supérieur diminuant de -0,12* (p<.000), celle de l'organisation de -0,29* (p<.000). Cette baisse plus forte du soutien de l'organisation s'explique par le changement de besoin des individus, qui maîtrisent leurs tâches aussi bien voire mieux que leurs collègues, et nécessitent plus faiblement leur soutien. En revanche, le supérieur, qui permet l'évolution et le dépassement de soi, revêt une importance plus grande.

Partant, la faible différence de perception de soutien du supérieur et de l'entreprise (-.05 au T1 ; -.09 au T2 ; p<.000) exprime le rôle aussi important dévolu au collectif de travail, à l'environnement de travail et aux futurs pairs, qu'au supérieur – tuteur.

Echelles	Long 1	Long 2	Transversal Rétrospectif (T2-TR)
SOP Entreprise	3,50	-0,24*	+0,40*
SOP Campus	3,36	-0,07*	+0,39*
SSP	3,55	-0,15*	+0,45*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 55 : Comparaison des moyennes des soutiens pendant la formation avec score rétrospectif

Enfin, les différences de moyennes entre l'évaluation de la perception de soutien rétrospectif et actuel, par les anciens alternants, exprime une prédominance du soutien pendant l'alternance. La perception de soutien de l'entreprise est estimée supérieure de 0,40* points (p<.000) quand le soutien du supérieur est évalué 0,45* points (p<.000) au-dessus de la

moyenne en 2010. Cependant, ces scores sont à relativiser, au regard des moyennes collectées longitudinalement, les individus surévaluant généralement les mesures rétrospectives, notamment liées à des contextes différents, des souvenirs heureux, contrastant avec le présent.

2. Par niveaux : une évolution du support liée aux types de poste et l'autonomisation des acteurs

Au début de l'alternance, la perception de soutien du supérieur¹⁸² et de l'organisation¹⁸³ est plus élevée au sein des niveaux supérieurs en raison du besoin d'explicitation du rôle, d'ouverture des liens dans l'entreprise, de pose des jalons. À côté, les CAP perçoivent un support plus important du Campus¹⁸⁴ dans les premiers temps de l'alternance, ce qui exprime une présence plus forte des formateurs auprès des conducteurs. À la fin de l'alternance, le rapport s'inverse, les CAP percevant un support plus important de l'entreprise¹⁸⁵, du Campus¹⁸⁶ et du supérieur¹⁸⁷ devant les autres niveaux de diplôme. Ceci s'explique par l'autonomie croissante des niveaux supérieurs et la montée en responsabilité accompagnée des conducteurs, c'est-à-dire la conduite en autonomie en fin d'alternance. Le rapport s'inverse à nouveau quelques temps après l'alternance, où les niveaux supérieurs perçoivent un soutien de l'organisation¹⁸⁸ et du supérieur¹⁸⁹ plus important que les conducteurs. En effet, les tâches afférentes aux différentes fonctions, s'élargissant souvent pour le management, nécessitent un soutien important du supérieur, quand les conducteurs reçoivent généralement du soutien par leurs pairs.

¹⁸² (MISE (3,90) ; LP (-0,34* ; p<.000) ; CAP (-0,44* ; p<.000)

¹⁸³ (MISE (3,78) ; LP (-0,22* ; p<.000) ; CAP (-0,40* ; p<.000)

¹⁸⁴ (CAP (3,47) ; LP (-0,18* ; p<.000) ; MISE (-0,31* ; p<.000)

¹⁸⁵ (CAP (3,41), MISE (-0,25* ; p<.000), LP (-0,37* ; p<.000)

¹⁸⁶ (CAP (3,41), LP (-0,18* ; p<.000), MISE (-0,47 ; p<.000)

¹⁸⁷ (CAP (3,46), LP (-0,09* ; p<.000), MISE (-0,21* ; p<.000)

¹⁸⁸ (MISE (3,32) puis LP (-0,11* ; p<.000) puis CAP (-0,18* ; p<.000)

¹⁸⁹ (LP (2,92) puis MISE (-0,03 ; NS) puis CAP (-0,23* ; p<.000)

IV – LE DÉVELOPPEMENT DU SUCCÈS DE CARRIÈRE PAR L'ALTERNANCE (HYPOTHÈSE 3)

Nous mesurons le succès de carrière par l'échelle de la satisfaction de carrière, dès le point 1 de notre collecte longitudinale, en considérant les expériences antérieures professionnelles, de formation, de stage, comme des éléments de carrière. L'inscription dans une formation en alternance, est un élément de carrière charnière pour les formations continues mais également pour les formations initiales, en tant que déterminant d'une trajectoire possible au sein d'un groupe. L'hypothèse retenue dans notre modèle théorique stipule que la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de succès de carrière.

1. De manière générale : stabilité du succès : une sensation de succès d'entrée et de réussite de la formation

La satisfaction de carrière, qui correspond à la sensation de succès d'une étape de la carrière pour les formations continues et à l'entrée dans une carrière attendue pour les formations initiales, demeure constante entre le début et la fin de l'alternance, et plusieurs années après.

Echelle	Long 1	Long 2	Transversal
SC	3,41	+0,02 (NS)	-0,02 (NS)

*significatif au niveau 0.05 (bilatéral) ; NS = non significatif

Tableau 56 : Evolution des moyennes du succès de carrière chez les alternants

Cette constance s'explique par la notion de succès associée à l'entrée dans la formation en alternance, l'obtention du diplôme et d'un poste au sein de l'organisation.

2. Par niveaux : un succès constant, réévalué en fonction de la connaissance de l'organisation

La sensation de succès de carrière demeure plus forte au début d'alternance chez les MISE (3,60), puis les CAP (-0,15* ; $p < .000$) et enfin chez les LPGSE (-0,26* ; $p < .000$). Elle

s'explique par le degré de difficulté pour intégrer les dispositifs de formation - les places étant très limitées pour le master – et le premier pied posé dans un groupe, apportant sécurité de l'emploi pour les CAP. Puis, à la fin de l'alternance, le rapport s'inverse¹⁹⁰, exprimant le second pied posé dans l'entreprise pour les CAP et la réévaluation du succès pour les niveaux supérieurs, par une plus grande connaissance de l'organisation. Quelques temps après l'alternance, le succès de carrière est évalué sur les mêmes scores selon les différents diplômes, ce qui exprime la réévaluation générale du succès.

V – L'AJUSTEMENT DE L'INTENTION DE QUITTER PAR L'ALTERNANCE ET POST FORMATION (HYPOTHÈSE 5)

L'hypothèse retenue dans notre modèle théorique stipule que la formation en alternance est liée négativement à l'intention de quitter.

1. Un ajustement de l'intention de quitter au cours de l'alternance et les fêlures chroniques de la digue

L'intention de quitter augmente au cours de l'alternance (-.59* ; p<.000) et quelques années après la formation (-.74* ; p<.000), ce qui exprime une augmentation du risque d'intention de quitter au fur et à mesure de l'éloignement par rapport à l'entrée en entreprise.

Echelle	Long 1	Long 2	Transversal
IQ	4,02	-0,59*	-0,74*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 57 : Evolution des moyennes de l'intention de quitter chez les alternants

L'augmentation est élevée entre le début et la fin de l'alternance (-.59* ; p<.000) mais s'atténue quelques années après la formation (-.15* ; p<.000), exprimant un ajustement de l'intention de quitter chez les acteurs, très faible voire inexistante en début de formation, mais se lissant au fil du temps. Cette augmentation s'explique également par la période de flou qui

¹⁹⁰ (CAP (3,65), MISE (-0,43* ; p<.000), LP (-0,43* ; p<.000))

subsiste quelquefois dans les attentes de postes en fin de cursus, ainsi que par une plus grande connaissance de l'organisation.

2. Par niveaux : une différence liée aux envies de carrière

En début d'alternance, l'intention de quitter est plus faible pour les CAP (4,5) (MISE (-0,55* ; p<.000) ; LP (-0,95* ; p<.000)) puis le rapport s'inverse en fin d'alternance (LP (3,1) puis MISE (+0,20* ; p<.000) puis CAP (+0,60* ; p<.000)) et quelques années après l'alternance ((LP et MISE (2,64) puis CAP (+0,23* ; p<.000)). Les scores mesurés après l'alternance indiquent une augmentation des risques de départ chez les niveaux supérieurs. A la fin de l'alternance, les CAP possèdent une envie forte d'obtenir un contrat à durée indéterminée sur le poste de conducteur dont ils connaissent les contours, au sein de l'entreprise afin que leur emploi soit pérenne, quand les niveaux supérieurs souhaitent évoluer rapidement après la formation.

VI – DES IMPLICATIONS CALCULÉES ET NORMATIVES AU DÉVELOPPEMENT DE L'IMPLICATION AFFECTIVE

1. De la prédominance des comportements obligé et calculé en début d'alternance à l'évolution des comportements affectifs

L'implication organisationnelle générale diminue globalement au fur à mesure du temps, perdant -0,16* point (p<.000) entre le début et la fin de l'alternance, et -0,19* point (p<.000) entre la fin et quelques années après.

Echelle	Sous-dimensions	Point 1	Point 2	Transversal
IO		3,29	-0,16*	-0,35*
	Affective	3,34	-0,05 (NS)	+0,14*
	Calculée	2,92	-0,25*	-0,33*
	Calculée SAC	3,62	-0,44*	-0,60*
	Calculée ALT	2,23	NS	NS
	Normative	3,60	-0,18*	-0,86*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral) ; NS = non significatif

Tableau 58 : Evolution des moyennes de l'implication organisationnelle et des sous-dimensions chez les alternants

En début d'alternance, la facette SAC de la dimension calculée possède le score le plus élevé (3,62), suivie de la dimension normative (-0,02 ; *NS*) et de la dimension affective (-0,28* ; $p < .000$), quand la facette ALT de la dimension calculée est beaucoup plus faible (-1,29* ; $p < .000$). Toutes ces dimensions diminuent au cours de l'alternance, avec une forte baisse de la facette SAC (-0,44* T2, -0,60* T3 ; $p < .000$), la dimension normative accusant une diminution importante après un temps long (-0,86* T3 ; $p < .000$). Seule l'implication affective reste constante (-0,05 T2 ; *NS*) et augmente quelques années après l'alternance (+0,14* T3 ; $p < .000$).

Ces résultats s'expliquent par le calcul de la sensation d'une grande perte en cas de départ rapide de l'organisation en début d'alternance. L'investissement demandé en formation est important, le contrat tacite passé fait naître des attentes qui ne sont réalisables qu'au sein de l'organisation. Le sentiment d'être redevable devant l'offre de l'organisation, dont le don est perçu par les acteurs comme une exception, un gage de confiance, une estimation supérieure de l'individu qui se doit de rester dans l'organisation, ressort également. A l'issue de la formation, la facette calculée diminue fortement mais la dimension normative reste, exprimant un sentiment d'engagement à restituer le don primitif de l'entreprise, par l'implication. Enfin, quelques années après l'alternance, les acteurs estiment avoir suffisamment donné à l'entreprise en fonction de ce qu'ils considèrent avoir reçu, et la sensation d'obligation tend à se transformer en un sentiment d'attachement, en une implication affective, qui confirme les comportements de fin d'alternance. L'implication normative (3,42), au score proche de la dimension affective (3,31) en fin de cursus, baisse sensiblement quelques années après (-.68* ; $p < .000$) quand la facette affective augmente (+.11* ; $p < .000$).

2. Par niveaux : une prévalence des dimensions normatives en supérieur, et affectives et calculées en CAP

Les CAP développent au cours de l'alternance une relation en baisse avec l'implication affective (-.33* ; $p < .000$), relation qui continue de diminuer quelques années après l'alternance (-.21* ; $p < .000$). Ils activent, en revanche, un lien plus stable avec la dimension calculée SAC, passant de 3,95 en début d'alternance, à 3,81 en fin de cursus, pour revenir au score de départ quelques années après (3,97). Enfin, la relation avec l'implication normative reste stable

pendant l'alternance (+.02; *NS*) mais diminue fortement quelques années après (-.72*; $p < .000$). La dimension SAC reste la plus élevée.

La relation des LPGSE à la dimension affective de l'implication augmente pendant la formation (+.15*), puis diminue fortement quelques années après la formation (-.83*; $p < .000$). Les LPGSE activent un lien en très forte baisse avec la dimension calculée SAC (3,39 ; -0,89* ; $p < .000$; -0,81* ; $p < .000$) et la dimension normative (-.39* ; $p < .000$ puis -.61* ; $p < .000$). L'implication affective demeure la plus élevée en fin d'alternance (3,40), devant la dimension normative (3,20) et SAC (2,50). Après la formation, toutes les dimensions sont égales (IOA :2,57 ; IOSAC :2,58 ; ION :2,59).

Enfin, concernant les MISE, la relation avec la dimension affective augmente en cours d'alternance (+.10* ; $p < .000$), mais diminue fortement quelques années après (-.80* ; $p < .000$). Le lien avec la dimension SAC baisse dès la fin de l'alternance (-.54* ; $p < .000$) et après (-.04 ; *NS*). Enfin, la relation avec la dimension normative diminue progressivement (-.40* puis -.28* ; $p < .000$). En fin d'alternance, la dimension affective est aussi élevée que l'implication normative (3, 30), cette dernière persistant plus fortement après la formation.

Ainsi, en fin d'alternance, les managers de proximité et les responsables développent une relation affective à l'organisation, quand les conducteurs s'impliquent en raison de la crainte de perdre certains acquis en quittant l'entreprise. Cependant, après l'alternance, le rapport demeure similaire pour les conducteurs et les managers, bien que plus contrasté, mais diffère chez les responsables, où le sentiment de dette vis-à-vis de l'entreprise ressort.

CONCLUSIONS : L'AJUSTEMENT DE NOS HYPOTHÈSES DE PREMIER NIVEAUX

A travers les analyses de nos comparaisons de moyennes, plusieurs résultats ressortent, notamment les réponses nuancées à nos hypothèses, les influences contrastées des variables de contrôle, ne permettant pas de discriminer clairement les effets liés aux types de diplôme, et le jeu évolutif de l'implication organisationnelle.

Réponses nuancées à nos hypothèses de premier niveau

•*H1 : la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle des acteurs :*

Oui. La socialisation organisationnelle augmente significativement dans le temps au cours de l'année d'alternance, particulièrement dans la compréhension du rôle et la maîtrise de tâche. L'intégration sociale est rapide, la compréhension du rôle et de l'organisation plus délicate en fonction de la complexité de la tâche et de l'étendue des missions, et la maîtrise de la tâche tend vers l'autonomisation.

•*H2 : la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique entre les individus et l'organisation :*

Oui. Le contrat psychologique baisse dans le temps au cours de l'année d'alternance et tend à disparaître après plusieurs années de manière significative. La réciprocité mutuelle, le respect du contrat par les deux parties n'est jamais remis en cause. Les individus promettent de s'engager plus fortement que l'entreprise tout au long de l'alternance, mais diminuent plus intensément leurs promesses quelques années après.

•*H3 : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de succès de carrière :*

Oui. La satisfaction de carrière augmente dans le temps au cours de l'année d'alternance et diminue après mais de manière non significative. Elle correspond au succès lié à l'entrée dans un cursus diplômant et promettant le CDI, et la réussite de ces deux objectifs en fin d'année universitaire.

•H4 : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien organisationnel :

•H4' : la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien du supérieur :

Oui, mais à la baisse. Le SOP Entreprise baisse dans le temps au cours de l'année d'alternance et après de manière significative.

Oui, mais à la baisse. Le SOP Campus baisse dans le temps au cours de l'année d'alternance de manière significative.

Oui. Le SSP baisse significativement dans le temps au cours de l'année d'alternance et augmente après de manière significative. Les soutiens de l'entreprise et du supérieur possèdent une importance similaire tout au long de l'alternance, le soutien du supérieur demeurant plus perçu après le diplôme, en raison du changement de besoin. L'individu cherche le dépassement de soi.

•H5 : le système processuel d'alternance est lié négativement à l'intention de quitter :

Oui, mais l'intention de quitter augmente dans le temps au cours de l'alternance de manière significative. Les acteurs ajustent leur rapport à l'organisation au cours de l'année d'alternance, et se positionnent moins favorablement vis-à-vis d'elle, en raison d'une plus grande connaissance, d'une période de transition. Cet ajustement se confirme par l'augmentation plus faible quelques années après de l'intention de quitter.

Cependant, cette hypothèse nous oblige à pousser plus en aval nos analyses, notamment par le recours à des corrélations et des régressions, explicitées dans les parties suivantes.

Influences contrastées des variables de contrôle

La variable de contrôle retenue pour les échantillons en alternance, le niveau de diplôme suivi, possède des influences contrastées sur les dimensions analysées, qui ne permettent pas de classer par niveau infra-bac versus niveau supérieur. En effet, quand les CAP se socialisent plus rapidement, se sentent soutenus par l'organisation en fin d'alternance, expriment un sentiment de succès de carrière plus fort en fin d'alternance, diminuent leur

intention de quitter et sont liés de manière calculée à l'organisation, les niveaux supérieurs agissent dans le sens inverse. La compréhension du rôle est plus complexe, le soutien de l'organisation et du supérieur est plus important en début et quelques années après la formation, la satisfaction de carrière est plus élevée en début de cursus, l'intention de quitter augmente et la relation à l'organisation demeure affective en fin de formation.

Cependant, ce classement demeure le seul possible, car le contrat psychologique possède des scores similaires pour les trois catégories de diplôme, bien que plus contrastée sur la partie individuelle. L'implication développée après l'alternance par les managers, affective, est différente de celle mise en exergue chez les responsables, normative. Devant ces influences contrastées, nous choisissons de ne présenter dans la suite de notre analyse les résultats où les effets du niveau de diplôme ressortent comme prégnants.

De plus, nos résultats ne présentent pas les effets de l'ancienneté sur les dimensions de l'alternance car ceux-ci sont très faibles. Nous proposons d'indiquer ici les grands traits soulevés par nos analyses. De manière générale, au début de l'alternance, tous les scores sont plus élevés chez les formations continues que chez les apprentis, exceptées pour les dimensions SAC et normatives de l'implication, dont les scores sont plus faibles, ainsi que pour l'intention de quitter, plus intense chez les salariés en début de formation. A la fin de l'alternance, toutes les variables sont également plus élevées chez les formations continues de manière conséquente, exceptée pour la dimension SAC de l'implication. Quelques années après l'alternance, les scores sont plus contrastés. Ils demeurent plus élevés chez les formations continues pour le contrat psychologique individuel, le soutien organisationnel pendant l'alternance et les soutiens du supérieur pendant l'alternance et quelques années après. Ils sont moins élevés pour le contrat psychologique général et dans sa partie entreprise, pour l'implication affective, SAC et normative ainsi pour l'intention de quitter. Enfin, ils sont similaires entre les formations continues et initiales pour le soutien organisationnel du Campus en alternance, le soutien organisationnel de l'entreprise quelques années après et la satisfaction de carrière. Devant ces influences contrastées, nous choisissons de ne présenter dans la suite de notre analyse, comme pour le niveau de diplôme, uniquement les résultats où les effets de l'ancienneté ressortent comme prégnants.

Jeu évolutif de l'implication organisationnelle

Enfin, l'implication organisationnelle, qui diminue de manière générale tout au long du parcours des alternants, possède un jeu évolutif dans sa relation avec les acteurs. Fortement exprimées en début de cursus, les relations calculées et d'endettement se taisent au fil du temps, et abandonnent leurs positions au profit d'une relation affective à l'organisation, sous-jacente pendant le cursus, qui émerge après la formation.

Ainsi, l'étude des moyennes des dimensions du modèle alternance permet d'obtenir l'ajustement de nos hypothèses. Les acteurs en alternance se socialisent rapidement, nécessitent aussi fortement le soutien de l'organisation et du supérieur, considèrent leur inscription dans le dispositif comme un succès de carrière, et contractualisent avec l'entreprise des promesses mutuelles, dont la partie individuelle est saillante. En fin de cursus, les alternants tissent une relation affective avec l'organisation, attachement attitudinal qui prend peu à peu la place du contrat tacite entre l'individu et l'organisation, ce dernier diminuant fortement en intensité au cours du temps. De manière plate, les dimensions de l'alternance évoluent, du début du cursus aux années post diplôme, selon le tableau suivant :

	Long 1	Long 2	Transversal
SO	3,2592	+0.17*	
SOIS	3,8367	<i>NS</i>	
SOCR	3,0544	+0.15*	
SOMT	2,9796	+0.29*	
CP	3,7455	-0.20*	-2,53*
CPAR	3,6073	-0.18*	-2,37*
CPPR	3,8837	-0.22*	-2,69*
SOPE	3,5000	-0.24*	-0,29*
SOPC	3,3612	-0.07*	
SSP	3,5561	-0.15*	-0,12*
SC	3,4184	<i>NS</i>	<i>NS</i>
IOA	3,3401	<i>NS</i>	+0,14*
IOC	2,9286	-0.25*	-0,33*
IOSAC	3,6259	-0.44*	-0,60*
IOALT	2,2313	-0.06*	-0,07*
ION	3,6020	-0.18*	-0,86*
IQ	4,0204	-0.59*	-0,74*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral) ; *NS* = non significatif

Tableau 59 : Synthèse d'évolution des moyennes entre le début de l'alternance et les années ultérieures

Légende :

Augmentation*

Diminution*

Ajustement*

Les acteurs, au cours de l'alternance, augmentent leur compréhension de l'organisation et de leur rôle et maîtrisent plus fortement les tâches afférentes à leurs postes.

Ils ajustent à la baisse leurs évaluations du rapport tacite entre l'individu et l'organisation, leur perception de soutien du supérieur et l'obligation d'implication, c'est-à-dire l'implication par endettement. La perception de soutien de l'organisation diminue, tout comme l'implication par sacrifices perçus, quand l'intention de quitter augmente. Enfin, les acteurs se considèrent rapidement intégrés socialement, se basent sur un succès de carrière constant et développent une relation rectiligne avec l'organisation, sur le plan affectif de l'implication, ainsi que dans leur conception du manque d'alternatives perçues. Seule l'implication affective quitte sa constance, pour évoluer et exprimer une relation saine entre l'individu et l'organisation. Quelques années après la formation, les ajustements continuent, notamment dans la perception de soutien de l'organisation, du supérieur et également dans l'intention de quitter, quand le succès de carrière et l'implication normative demeurent constants. En revanche, le contrat tacite diminue fortement et les acteurs s'impliquent plus faiblement sur la base d'un calcul de sacrifice à perdre ou d'endettement vis-à-vis de l'entreprise.

Ainsi, nos résultats de premier niveau montrent un ajustement de notre modèle théorique aux données empiriques, où la socialisation organisationnelle et l'implication se développent, quand le contrat psychologique et le soutien organisationnel s'ajustent. La satisfaction de carrière demeure stable. L'intention de quitter s'ajuste également pendant la formation et augmente quelques années après. Les variables de contrôle retenues jouent peu dans la relation individu-organisation, quand l'implication organisationnelle varie positivement ou négativement selon les dimensions. A présent, confrontons ces résultats contrastés, observés sur nos échantillons d'alternants, à notre groupe témoin, dans un dessein de nuance, au regard d'un échantillon de non initiés.

SECTION III – L’AJUSTEMENT DE NOS RÉSULTATS DE PREMIER NIVEAU AU REGARD COMPARÉ DE L’ÉCHANTILLON DE CONTRÔLE : LA SUPRÉMATIE DE L’ALTERNANCE

Notre phase de test recourt à un groupe témoin afin de comparer les résultats collectés sur nos échantillons d’alternants, et d’observer si les effets relevés sont significativement différents par rapport à la population générale des exploitants Veolia Transport. Nous présenterons donc les résultats de nos analyses du groupe témoin, en épousant la même forme développée ci-avant, et en exposant les dimensions de la socialisation organisationnelle (1), du contrat psychologique (2), du soutien organisationnel (3), de la satisfaction de carrière (4), de l’intention de quitter (5) et de l’implication organisationnelle (6). Les différences de moyennes indiquées sont mesurées à partir de notre échantillon témoin.

I – LE DÉVELOPPEMENT D’UNE SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE PLUS ÉLEVÉE QU’EN ALTERNANCE, MAIS PEU RAPIDE

La socialisation organisationnelle possède un score plus faible de manière générale (-0,37* T1; $p < .000$) et sur ses trois domaines par rapport au groupe témoin, score se réduisant entre le début et la fin de l’alternance (-0,20* T2; $p < .000$).

Echelles	Sous dimensions	Témoin	Long 1	Long 2
SO		3,62	-0,37*	-0,20*
	IS	4,02	-0,19*	-0,18*
	CR	3,51	-0,46*	-0,31*
	MT	3,40	-0,43*	-0,14*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 60 : Comparaison des moyennes de la socialisation organisationnelle entre le groupe témoin et les alternants

Les différences les plus élevées se retrouvent dans la compréhension de son rôle et de l'organisation (-0,46* T1, -0,31* T2; p<.000) et dans la maîtrise de la tâche (-0,43* T1, -0,14* T2; p<.000) mais la baisse sensible de différence au cours de l'année relativise les scores supérieurs réalisés par le groupe témoin. La population en alternance, en une année, ne maîtrise pas ses activités, ne connaît pas l'organisation aussi fortement que la population hors alternance, dont l'ancienneté moyenne est de dix années, mais la rapidité de baisse des scores, et leur proximité avec ceux du groupe de contrôle, témoignent d'une socialisation organisationnelle rapide.

II – LA MISE EN EXERGUE D'UN CONTRAT PSYCHOLOGIQUE INFÉRIEUR A L'ÉCHANTILLON D'ALTERNANTS, EXCEPTÉ SUR LA DIMENSION INDIVIDUELLE

L'évaluation de la réalisation des termes du contrat psychologique demeure significativement supérieure en alternance, par rapport au groupe témoin, avec un score de +0,18 pour l'alternance.

Echelles	Sous-dimensions	Témoin	Long 1	Long 2	Transversal
CP		3,36	+0,38*	+0,18*	-2,15*
	Attentes - respect	3,14	+0,46*	+0,28*	-1,91*
	Attentes	3,49	+0,39*	+0,17*	-2,3*
	Respect Entreprise	2,80	+1,11*	+0,89*	+0,94*
	Promesse - Respect	3,57	-0,27*	-0,41*	-0,48*
	Prêt à donner	3,87	+0,29*	+0,08*	+0,26*
	Respect de mes engagements	3,27	+0,33*	+0,09*	+0,26*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 61 : Comparaison des moyennes du contrat psychologique entre le groupe témoin et les alternants

La contractualisation partie entreprise est plus forte en alternance (+0,46* T1, +0,28* T2 ; p<.000) mais périclité quelques années après (-1,91* ; p<.000). En revanche, les acteurs contractualisent des engagements individuels moins importants en alternance (-0,27* T1, -0,41* T2, -0,48* T3; p<.000). Les termes du contrat psychologique sont donc plus élevés en alternance, mais avec une différence importante dans les engagements de réciprocité, la partie entreprise demeurant plus forte que la partie individuelle. L'alternance favorise donc un contrat psychologique plus élevé par rapport au groupe témoin, contrat dans lequel la partie entreprise est très forte mais la partie individuelle plus faible. En revanche, à l'intérieur de chacun des contrats, les termes sont à chaque fois plus élevés. Hors alternance, l'entreprise s'engage et respecte moins ses engagements envers les collaborateurs quand ces derniers évaluent fortement leur propre respect de leurs engagements. Enfin, le contrat psychologique issu de l'alternance se dégrade sensiblement avec le temps (-2,15* ; p<.000) quand le contrat hors alternance demeure fort dans une population témoin.

III – UNE PERCEPTION DU SOUTIEN DU SUPERIEUR PLUS ÉLEVÉE HORS ALTERNANCE MAIS PLUS FAIBLE AU NIVEAU DE L'ORGANISATION

La perception de soutien de l'organisation et du supérieur demeure plus forte en alternance que pour le groupe témoin, particulièrement pour le soutien de l'organisation (+0,45* T1, +0,21* T2, +0,16* T3; p<.000).

Echelles	Témoin	Long 1	Long 2	Transversal
SOP Entreprise	3,05	+0,45*	+0,21*	+0,16*
SSP	3,41	+0,14*	-0,01 (NS)	+0,02 (NS)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 62 : Comparaison des moyennes des soutiens de l'entreprise et du supérieur entre le groupe témoin et les alternants

La relation instituée pendant l'alternance, entre l'acteur et ses soutiens, représentés plus fortement par les agents socialisateurs que par le supérieur, se cristallise au début de

formation (+0,45*; p<.000) et perdure après l’alternance, en diminuant légèrement au fil des années. Le soutien du supérieur possède un rôle très important pour le groupe témoin, qui associe un score équivalent aux alternants. La différence s’effectue sur le soutien de l’organisation générale – collègues, collaborateurs, réseau – plus que sur le supérieur, malgré sa fonction supplémentaire de maître d’apprentissage, ce qui explique la grande capacité de l’alternance à définir une base de soutien élargie, non limitative au supérieur-tuteur. Cette différence exprime également que le rôle du maître d’apprentissage, dans l’aide aux acteurs, n’est pas significatif dans l’aide à la réalisation du travail.

IV – LE DÉVELOPPEMENT D’UNE SENSATION DE SUCCÈS DE CARRIÈRE INFÉRIEURE À L’ÉCHANTILLON D’ALTERNANTS

La satisfaction de carrière demeure plus élevée, de l’entrée en alternance aux années ultérieures, de +0,25* (p<.000) par rapport au groupe témoin, ce qui exprime une constante de la notion et une évaluation sensiblement supérieure du succès de carrière par l’entrée dans l’organisation, grâce à l’alternance.

Echelles	Témoin	Long 1	Long 2	Transversal
SC	3,16	+0,25*	+0,27*	+0,23*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 63 : Comparaison des moyennes du succès de carrière entre le groupe témoin et les alternants

V – UNE INTENTION DE QUITTER PLUS ÉLEVÉE HORS ALTERNANCE

L’intention de quitter demeure très faible, en comparaison au groupe témoin, dont le score augmente de +1,25* (p<.000) par rapport aux alternants en début d’alternance. Cette différence élevée s’affaiblit au cours du temps (+0,66* T2, +0,49* T3; p<.000) mais demeure forte.

Echelles	Témoïn	Long 1	Long 2	Transversal
IQ	2,77	+1,25*	+0,66*	+0,49*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 64 : Comparaison des moyennes de l'intention de quitter entre le groupe témoïn et les alternants

L'intention de quitter de la population hors alternance est donc supérieure de 1,25* ($p < .000$) en début d'alternance, de 0,66* ($p < .000$) en fin de cursus et de 0,49* ($p < .000$) quelques années après. Les alternants se rapprochent dans leurs intentions de quitter de la population générale, mais sont encore très éloignés.

VI – UNE PRÉDOMINANCE DE LA DIMENSION AFFECTIVE, DEVANT LES DIMENSIONS CALCULÉES ET NORMATIVES, SUR DES SCORES INFÉRIEURS AUX ÉCHANTILLONS D'ALTERNANTS

Au sein du groupe témoïn, la dimension affective demeure la plus élevée (3,35), suivie de la facette SAC de la dimension calculée (-0,68* ; $p < .000$) et de la facette normative (-0,69* ; $p < .000$).

Echelles	Sous-dimensions	Témoïn	Long 1	Long 2	Transversal
IO		2,82	+0,47*	+0,31*	+0,12*
	Affective	3,35	-0,01 (NS)	-0,06 (NS)	+0,13*
	Calculée	2,40	+0,52*	+0,27*	+0,19*
	Calculée SAC	2,77	+0,85*	+0,41*	+0,25*
	Calculée ALT	2,03	+0,20*	+0,14*	+0,13*
	Normative	2,72	+0,88*	+0,70*	+0,02 (NS)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral) ; NS= non significatif

Tableau 65 : Comparaison des moyennes de l'implication organisationnelle entre le groupe témoïn et les alternants

Le score le plus fort est réalisé par la dimension affective, supérieur de 0,01 et 0,06 points (*NS*) par rapport aux alternants entre le début et la fin de l'alternance. La dimension normative du groupe témoin est faible et rejoint, quelques années après, les scores des alternants (+0,02 T3 ; *NS*). De manière globale, plusieurs années après l'alternance, la dimension affective est la plus forte pour les deux populations (+0,13* pour les anciens alternants ; $p < .000$), suivie des facettes SAC (+0,25* ; $p < .000$) et ALT (+0,13* ; $p < .000$) et de la dimension normative (+0,02 ; *NS*). Hors alternance, les collaborateurs se sentent attachés affectivement à leur organisation et redevables, dans une moindre mesure, mais selon des scores plus faibles que les alternants. En comparaison, les scores de l'implication organisationnelle sont plus élevés pour les alternants et anciens alternants, exceptés sur la dimension affective pendant l'alternance, laquelle prend le dessus uniquement quelques années après l'alternance.

Ainsi, l'échantillon de contrôle possède des scores moins élevés que les échantillons d'alternants, exceptée sur la socialisation organisationnelle, la partie individuelle du contrat psychologique et le soutien du supérieur, en début de formation, ce qui signifie que la population « classique » des exploitants demeure plus fortement intégrée, maîtrise mieux ses tâches et comprend plus allégrement son rôle et l'organisation. Cette population « classique » exprime une volonté de promesses élevée et considère le soutien du supérieur comme fondamental. Impliqué affectivement, cet échantillon développe une relation à l'organisation calculée et normative, mais à chaque fois dans une moindre mesure que les alternants. Il considère la réalisation de sa carrière sans succès particulier et demeure moins attaché à l'organisation que les acteurs alternants.

CONCLUSIONS DE NOTRE PREMIER NIVEAU D'ANALYSE

La présentation et l'analyse des comparaisons de moyenne entre les temps de l'alternance d'une part, et l'échantillon témoin d'autre part, permettent de ressortir les résultats de premier niveau d'analyse, en critiquant l'influence des variables de contrôle, en relevant les poids contrastés des dimensions de l'alternance chez les acteurs, en mettant en exergue la prédominance du système alternance sur la population « classique » des exploitants dans le lien individu-organisation, et enfin en nuancant nos premières réponses à nos hypothèses.

Influence des variables de contrôle

Les analyses effectuées sur l'échantillon de contrôle confirment le peu de jeu des variables de contrôle « type de poste » et « ancienneté » sur les acteurs, l'ancienneté prenant son sens dans la comparaison avec les échantillons d'alternants uniquement. Au regard de ces effets faibles des variables de contrôle sur notre échantillon, additionnés à nos conclusions similaires sur les échantillons d'alternants, nous traiterons nos données en contrôlant les effets du type de diplôme et du type de poste, ainsi que de l'ancienneté, mais sans les évoquer systématiquement, et uniquement lorsque les scores sont significativement différents.

Poids et influences des dimensions dans le système alternance

Le contrat psychologique possède le score le plus important (3,74), suivi des différentes perceptions de soutien de l'organisation (SSP= -0,19*, SOPE= -0,24*, SOPC= -0,38*; $p < .000$), de la satisfaction de carrière (-0,33*; $p < .000$) et de la socialisation organisationnelle (-0,49*; $p < .000$). Ces scores font ressortir l'importance première accordée par l'entreprise à proposer un contrat psychologique ambitieux, posant la base de la relation entre l'organisation et l'individu, qui accepte de se positionner dans une relation dialectique, prêt à fournir plus d'effort (3,88) que l'organisation ne semble en promettre¹⁹¹ (-0,28*; $p < .000$). La perception de soutien apparaît au second rang, exprimant l'importance du rôle du maître d'apprentissage et des agents socialisateurs de l'entreprise pour l'accompagnement des acteurs au sein de la nouvelle organisation, du nouveau poste, des nouvelles missions, la

facilité des échanges entraînant la confiance et l'estimation plus fine de la relation en création. Puis, la satisfaction de carrière apparaît comme la base du contrat psychologique, le seuil minimal de ce que les acteurs s'engagent à effectuer pour l'entreprise, et que cette dernière ne pourrait dépasser dans sa borne inférieure, comme socle de la relation. Enfin, la socialisation organisationnelle court avant l'intégration dans l'organisation et corrobore l'effort important effectué par l'organisation, pour faciliter l'entrée des acteurs dans leur transition de carrière.

Globalement, des scores plus élevés en alternance par rapport au groupe témoin

Tous les scores des variables mesurées sur la population en alternance sont supérieurs à ceux de notre échantillon de contrôle, exceptés pour la socialisation organisationnelle, la partie individuelle du contrat psychologique et le soutien du supérieur. Ces résultats expriment le rôle différenciant de l'alternance dans la relation d'emploi entre les individus et l'organisation.

¹⁹¹ Nous sommes conscients que l'autoévaluation de sa capacité d'engagement dans les termes du contrat psychologique entraîne une surestimation de ce que les acteurs sont en mesure de donner.

	Long 1	Long 2	Transversal
SO	<T*	<T*	
SOIS	<T*	<T*	
SOCR	<T*	<T*	
SOMT	<T*	<T*	
CP	>T*	>T*	<T*
CPAR	>T*	>T*	>T*
CPPR	<T*	<T*	<T*
SOPE	>T*	>T*	>T*
SSP	>T*	NS	NS
SC	>T*	>T*	>T*
IOA	NS	NS	>T*
IOC	>T*	>T*	>T*
IOSAC	>T*	>T*	>T*
IOALT	>T*	>T*	>T*
ION	>T*	>T*	NS
IQ	>T*	>T*	>T*

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 66 : Scores d'alternance inférieurs, supérieurs ou égaux à témoin

Légende :

<T* : Moyennes inférieures au groupe témoin

>T* : Moyennes supérieures au groupe témoin

NS : Non significatif / groupe témoin

La population en alternance met en exergue un contrat psychologique aux termes forts, est soutenue de manière importante par l'organisation, se socialise rapidement et ressent comme un succès de carrière le passage par cette formation. Elle demeure impliquée plus

fortement et l'intention de quitter est plus faible pendant l'alternance et quelques années après.

A côté, la population « classique » possède une forte intention de quitter, demeure impliquée affectivement, mais également de manière calculée ou endettée à l'organisation, et ne met pas en exergue un sentiment de succès de carrière exacerbé. Soucieuse du soutien du supérieur, elle promet beaucoup dans ses engagements tacites envers le travail, attend peu de l'organisation mais plus du supérieur. La communauté des pairs revêt une importance faible en raison d'une forte socialisation organisationnelle.

Réponse à nos hypothèses de premier niveau, en prenant en compte la nuance du groupe témoin

En reprenant nos hypothèses théoriques, la comparaison avec le groupe témoin nuance les résultats exposés ci-avant.

•H1 : la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle des acteurs :

Oui. La socialisation organisationnelle augmente dans le temps au cours de l'année d'alternance, particulièrement dans la compréhension du rôle et la maîtrise de la tâche. L'intégration sociale est rapide, la compréhension du rôle et de l'organisation plus délicate en fonction de la complexité de la tâche et de l'étendue des missions, et la maîtrise de la tâche tend vers l'autonomisation.

Mais comparée au groupe témoin, la socialisation organisationnelle est moindre, mais rapide.

•H2 : la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique entre les individus et l'organisation :

Oui. Le contrat psychologique baisse dans le temps au cours de l'année d'alternance et tend à disparaître après plusieurs années. La réciprocité mutuelle, le respect du contrat par les deux parties n'est jamais remis en cause. Les individus promettent de s'engager plus fortement que l'entreprise tout au long de l'alternance, mais diminuent plus intensément leurs promesses quelques années après.

Mais comparé au groupe témoin, le contrat psychologique est supérieur en alternance, excepté dans sa dimension individuelle.

•H3 : *la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de succès de carrière :*

Oui. La satisfaction de carrière augmente dans le temps au cours de l'année d'alternance et diminue après. Elle correspond au succès lié à l'entrée dans un cursus diplômant et promettant le CDI, et la réussite de ces deux objectifs en fin d'année universitaire.

Et comparée au groupe témoin, le succès de carrière est fortement supérieur en alternance.

•H4 : *la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien organisationnel :*

•H4' : *la formation en alternance développe chez les acteurs la perception de soutien du supérieur :*

Oui, mais à la baisse. Le SOP Entreprise baisse dans le temps au cours de l'année d'alternance et après.

Oui, mais à la baisse. Le SOP Campus baisse dans le temps au cours de l'année d'alternance.

Oui. Le SSP baisse dans le temps au cours de l'année d'alternance et augmente après. Les soutiens de l'entreprise et du supérieur possèdent une importance similaire tout au long de l'alternance, le soutien du supérieur demeurant plus perçu après l'alternance, en raison du changement de besoin. L'individu cherche le dépassement de soi.

Mais comparé au groupe témoin, le soutien de l'entreprise est supérieur en alternance, quand le soutien du supérieur est inférieur.

•H5 : *le système processuel d'alternance est lié négativement à l'intention de quitter :*

Oui, mais l'intention de quitter augmente dans le temps au cours de l'alternance et après. Les acteurs ajustent leur rapport à l'organisation au cours de l'année d'alternance, et se positionnent moins favorablement vis-à-vis d'elle, en raison d'une plus grande connaissance,

d'une période de transition. Cet ajustement se confirme par l'augmentation plus faible quelques années après de l'intention de quitter.

Mais comparée au groupe témoin, l'intention de quitter en alternance est fortement inférieure.

Reformulation de nos hypothèses

H1 : la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle de manière accélérée, mais dans une moindre mesure que la population classique.

H2 : la formation en alternance met en exergue un contrat psychologique qui s'ajuste au fil du temps, et disparaît quelques années après l'alternance, en contraste avec la population classique dont la dimension individuelle est plus élevée.

H3: la formation en alternance met en exergue un succès de carrière constant, fortement supérieur à la population classique.

H4 et H4' : la formation en alternance développe l'importance conjointe du soutien de l'entreprise et du soutien du supérieur pour les acteurs, en contraste avec la population classique privilégiant le supérieur.

H5 : la formation en alternance développe l'intention de quitter des acteurs, beaucoup moins fortement que la population classique.

Ainsi, la formation en alternance apparaît comme un sas d'ajustement, où les attentes exprimées en amont de l'entreprise, se réévaluent, en douceur, sans provoquer de rupture. L'alternance développe donc de manière contrastée la socialisation organisationnelle, le soutien de l'organisation et du supérieur, un contrat psychologique, la satisfaction de carrière et l'intention de quitter. Notre test valide également les scores plus importants exprimés par les acteurs passés en alternance en comparaison avec les acteurs non alternants, notamment sur l'implication organisationnelle, plus élevée, et l'intention de quitter, plus faible, pour les acteurs alternants. Nous remarquons que l'alternance développe une relation spécifique des acteurs à l'organisation, avec la prégnance d'un fort contrat psychologique et la prévalence de l'implication organisationnelle, sur les dimensions affectives, normatives et calculées SAC en fin de cursus. En revanche, cette relation particulière s'amenuise au fil du temps, pour se transformer, avec la disparition d'un contrat psychologique fort, l'instauration d'une implication affective et la diminution des implications calculées SAC et normatives. L'implication affective domine la relation individu-organisation quelques années après l'alternance, de manière plus forte que pour le groupe témoin qui conserve un contrat psychologique constant, toujours plus élevé dans la dimension individuelle du contrat. Partant, les résultats de nos analyses comparatives nécessitent, dans la compréhension du lien entre alternance-implication-intention de quitter, de s'intéresser aux interrelations qui émanent de nos hypothèses, et d'appréhender les résultats de notre test de second niveau.

SECTION IV – LE DÉVELOPPEMENT DE L’IMPLICATION ORGANISATIONNELLE PAR L’ALTERNANCE

Devant ces jeux différents des acteurs au cours de l’alternance, dans leurs rapports à l’organisation, devant les ajustements, constances, diminutions et augmentations du lien individu-organisation, comment s’associent les dimensions de l’alternance, de manière séquentielle, c’est-à-dire sur les trois temps de mesure, avec l’implication organisationnelle ?

En nous positionnant sur notre second niveau d’analyse, nous expliciterons les relations qui existent entre le modèle alternance et l’implication organisationnelle, selon l’évolution temporelle du processus d’alternance (1) (2) (3), puis nous confronterons ces résultats au groupe de contrôle (4). Nous exposerons systématiquement les associations empiriques relevées entre l’alternance et l’implication, puis vérifierons les conditions d’utilisation des régressions linéaires et enfin présenterons le ou les différents modèles d’implication émanant du terrain.

I – LA RELATION ALTERNANCE-IMPLICATION EN DÉBUT DE FORMATION : LE DÉVELOPPEMENT DE LA DIMENSION AFFECTIVE

1. Des associations alternance-implication faibles, touchant uniquement les dimensions affectives et normatives

Notre modèle alternance est constitué de quatre dimensions génériques – socialisation organisationnelle, contrat tacite, soutien perçu, succès de carrière – susceptibles de posséder une relation avec l’implication organisationnelle et particulièrement ses différentes facettes. En recourant aux corrélations de Pearson, les résultats sont les suivants :

Variables	IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SO	NS	.50**	NS	NS	NS	NS
SOIS	NS	NS	NS	NS	NS	NS
SOCR	.38**	.50**	NS	NS	NS	NS
SOMT	NS	.28*	NS	NS	NS	NS
CP	NS	.35*	NS	NS	NS	NS
CPAR	NS	.32*	NS	NS	NS	NS
CPPR	NS	.32*	NS	NS	NS	NS
SOPE	NS	.40**	NS	NS	NS	NS
SOPC	.31*	.32*	NS	NS	NS	.31*
SSP	NS	NS	NS	NS	NS	NS
SC	.34*	.43**	NS	NS	NS	NS

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

NS = non significative

Tableau 67 : Scores des corrélations alternance-implication en début d'alternance

Les résultats font ressortir une prédominance de la relation alternance-implication affective, particulièrement favorisée par le domaine « connaissance de l'organisation » (.50** ; $p < .005$) de la socialisation organisationnelle. Le soutien de l'organisation, partie entreprise (.40** ; $p < .004$), est également important tout comme la satisfaction d'avoir atteint un objectif de carrière (.43** ; $p < .002$). La présence d'un contrat psychologique possède un lien faible avec l'implication affective (CP : .35* ; $p < .000$; CPAR : .32* ; $p < .000$; CPPR : .32* ; $p < .000$). Enfin, la maîtrise de la tâche (.28* ; $p < .001$) et le soutien du Campus (.32* ; $p < .000$) sont faiblement corrélés à l'implication affective.

Seul le soutien du Campus est relié faiblement avec la dimension normative de l'implication (.31* ; $p < .000$). Devant le support et l'encadrement dédié à l'alternance, en centre de formation, les acteurs se sentent légèrement redevables envers leur entreprise. Le soutien du supérieur et le domaine « intégration sociale » de la socialisation organisationnelle

n'influencent pas l'implication organisationnelle, qui ne voit sa facette calculée aucunement impactée. Le supérieur apparaît, en début de formation, comme l'intouchable, le garant de l'ordre et des règles, et une relation strictement formelle peut uniquement se former. En revanche, l'absence de corrélation avec l'intégration sociale reste étonnante, et signifie que les acteurs n'associent pas, dans une période où l'intégration n'est pas stabilisée, la sensation de faire partie d'un tout, de prime abord, à l'implication.

En début de formation, la totalité des dimensions génériques de l'alternance est associée à l'implication affective, exprimant l'importance particulière de la compréhension du rôle et de l'organisation, de la satisfaction de carrière, du soutien de l'entreprise et du contrat tacite. Le développement d'une relation saine entre l'individu et l'organisation, d'une implication affective, est associé, faiblement, à la sensation positive du succès de carrière, au positionnement clair et construit au sein d'une entreprise dont la communauté des futurs pairs garantit un soutien sans failles et où les acteurs contractualisent tacitement des promesses mutuelles avec l'organisation.

2. En début d'alternance, le modèle de développement de l'implication affective : 36,7% de l'explication de la variance

En affinant notre analyse, les régressions linéaires nous permettent de spécifier plus précisément les variables de l'alternance susceptibles d'expliquer le développement de l'implication. En nous basant sur les résultats des corrélations, nous testons un modèle expliquant la relation entre l'alternance et l'implication organisationnelle affective. Les conditions d'utilisation sont vérifiées selon la procédure explicitée ci-dessus. Les variables ne sont pas colinéaires de manière problématique car inférieures au seuil de 0,80 (Lewis-Beck, 1991). Aucune ne dépasse 0,70, ce qui est satisfaisant.

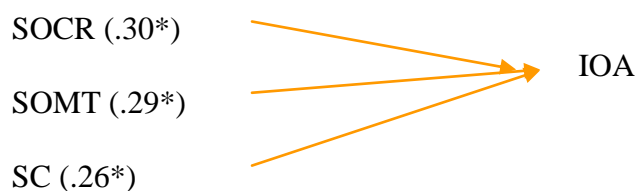
	SOIS	SOMT	SOPE	SOPC	CPAR	CPPR	SC	IOA	IQ
SOIS	1								
SOMT	,16	1							
SOPE	,59**	,08	1						
SOPC	,39**	,02	,53**	1					
CPAR	,31*	,08	,51**	,32*	1				
CPPR	,28*	-,02	,34*	,31*	,61**	1			
SC	,32*	,00	,63**	,37**	,37**	,24	1		
IOA	,22	,28*	,40**	,32*	,32*	,32*	,43**	1	
IQ	,13	,14	,31*	,31*	,30*	,17	,19	,30*	1

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tableau 68 : Matrice des corrélations alternance – implication début de l’alternance

Les résultats de nos régressions ne font pas ressortir l’ensemble des associations mises en exergue par les corrélations mais uniquement le jeu de la socialisation organisationnelle, sur la compréhension de rôle et la maîtrise de la tâche, ainsi que le jeu de la satisfaction de carrière, d’où le modèle suivant en début d’alternance :



* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 25 : Relations linéaires alternance-implication affective en début de formation

A travers ce modèle, il ressort que les acteurs en alternance développent une relation d’implication affective à l’organisation, en raison d’une forte compréhension du rôle et de l’organisation, d’une maîtrise élevée de la tâche et d’une sensation de succès de carrière. La place centrale accordée à la socialisation organisationnelle, représentée ici par deux domaines sur trois, corrobore l’importance première d’un positionnement sain et établi à l’intérieur d’une communauté de travail. Connaître sa place, les limites de son poste, appréhender les frontières de l’entreprise voire du groupe, connaître les modalités de fonctionnement internes

permettent de développer une attitude positive envers l'organisation. Le succès de carrière, qui exprime la réussite d'être intégré au sein d'un dispositif ambitieux, exacerbe le premier pas posé dans une carrière espérée.

Ainsi, l'implication organisationnelle affective, associée à toutes les variables du modèle alternance, est directement favorisée par la socialisation et le succès de carrière. Le modèle retenu (SOCR*, SOMT*, SC*) explique **36,7** % de la variance de l'implication affective (R^2 ajusté = 0,367).

II – LA RELATION ALTERNANCE-IMPLICATION EN FIN DE FORMATION : LE DÉVELOPPEMENT DE L’IMPLICATION MULTIDIMENSIONNELLE

1. En fin d’alternance, des associations alternance-implication nombreuses et plus élevées : l’activation de toutes les facettes, en dehors de la dimension « absence d’alternatives perçues »

En fin d’alternance, en recourant aux corrélations de Pearson, les résultats font ressortir des associations plus nombreuses entre l’alternance et les différentes dimensions de l’implication.

Variables	IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SO	,33*	,41**	NS	NS	NS	NS
SOIS	NS	,33*	NS	NS	NS	NS
SOCR	,47**	NS	,40**	,39**	NS	,45**
SOMT	NS	,32*	NS	NS	NS	
CP	,41**	,36*	NS	NS	NS	,33*
CPAR	,34*	NS	NS	NS	NS	NS
CPPR	NS	NS	NS	NS	NS	NS
SOPE	,62**	,33*	,40**	,36*	NS	,56**
SOPC	,37*	,30*	NS	NS	NS	
SSP	,40**	NS	,38**	,37*	NS	,34*
SC	,52**	NS	,46**	,50**	NS	,52**

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

NS = non significatif

Tableau 69 : Scores des corrélations alternance-implication en fin d’alternance

Les relations entre les variables de l'alternance et l'implication organisationnelle se complexifient et plusieurs modèles relationnels ressortent, où toutes les facettes de l'implication sont impactées, exceptée la notion « alternatives perçues ».

Tout d'abord, les associations les plus importantes se retrouvent dans la dimension normative, où le soutien de l'entreprise (.56**, $p < 0,05$), la satisfaction de carrière (.52**, $p < 0,05$), la compréhension de son rôle et de l'organisation (.452**, $p < 0,05$), le soutien du supérieur (.34*, $p < 0,01$) et le contrat tacite (.33*, $p < 0,01$) sont corrélés au positionnement d'endettement vis-à-vis de l'organisation. Ici, plus l'individu perçoit du soutien par ses futurs pairs, considère son inscription dans le cursus comme un succès presque extraordinaire, se rend compte de l'étendue de l'organisation et de son positionnement en son sein, plus l'endettement sera important. L'acteur se sentira redevable envers l'entreprise, de manière plus élevée encore, s'il perçoit un soutien de son supérieur et possède un contrat tacite.

Puis, les associations les plus élevées se retrouvent dans la dimension calculée, dont nous retenons la facette SAC, où la satisfaction de carrière (.50**, $p < .005$), la compréhension de son rôle et de l'organisation (.39**, $p < 0,05$), le soutien du supérieur (.37*, $p < .001$) et de l'entreprise (.36*, $p < .001$) sont corrélés à un comportement calculateur basé sur la sensation de sacrifice perçus liés au départ. Ici, le succès de carrière est perçu comme supérieur à un autre succès qui pourrait être envisagé dans une autre organisation, mais qui nécessiterait un sacrifice trop important, au regard du positionnement dans l'organisation, des efforts fournis et des soutiens en place.

Enfin, l'alternance est associée à l'implication affective par la socialisation organisationnelle (.41**, $p < .005$), le contrat tacite (.36* ; $p < .001$), l'intégration sociale (.33*, $p < .001$), le soutien de l'entreprise (.33, $p < .001$), la maîtrise de la tâche (.32*, $p < .001$) et le soutien du Campus (.30*, $p < .001$). Faiblement, l'implication affective demeure liée à une socialisation organisationnelle aboutie, notamment une intégration réussie et une forte maîtrise des tâches. Le contrat tacite revêt une importance particulière, bien que faible, dans l'établissement d'une relation saine à l'entreprise.

Ainsi, le soutien de l'entreprise demeure le plus fortement corrélé à l'implication (.62** ; $p < .000$), particulièrement pour la dimension normative, et joue sur toutes les dimensions de l'implication. La satisfaction de carrière possède également un lien fort avec

les dimensions calculées (.50** ; p<.005) et normatives (.52** ; p<.000), tout comme la dimension « compréhension de l'organisation » de la socialisation organisationnelle (.39** ; .45** ; p<.000). En revanche, la variable individuelle du contrat psychologique (prêt à donner / respect des engagements) n'influence aucune dimension de l'implication. Seule la mutualité du contrat fait sens.

2. En fin d'alternance, les modèles d'implication affective, « sacrifice perçu » et normative

A la fin de l'alternance, en affinant notre analyse par la recherche des causes directes du développement de l'implication, nous testons trois modèles de relations causales, entre l'alternance et les dimensions affective, calculée SAC et normative de l'implication organisationnelle. Les conditions d'utilisation sont vérifiées selon la procédure explicitée ci-dessus. Les variables ne sont pas colinéaires de manière problématique car inférieures au seuil de 0,80 (Lewis-Beck, 1991). Aucune ne dépasse 0,70 pour les trois modèles ce qui est satisfaisant¹⁹².

	SOIS	SOCR	SOMT	SOPE	SOPC	SSP	CP	SC	IOA	IOSAC	IQ
SOIS	1										
SOCR	,17	1									
SOMT	,19	-,12	1								
SOPE	,02	,48**	-,15	1							
SOPC	-,08	,46**	-,02	,59**	1						
SSP	,09	,32*	-,21	,62**	,37*	1					
CP	,24	,53**	-,40**	,52**	,39**	,45**	1				
SC	,00	,44**	-,20	,53**	,36*	,41**	,39**	1			
IOA	,33*	,12	,32*	,33*	,30*	,09	,36*	,10	1		
IOSAC	-,08	,39**	-,05	,36*	,23	,37*	,09	,50**	-,03	1	
IQ	-,27	,16	-,16	,32*	,07	,24	,24	,26	,09	,29*	1

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

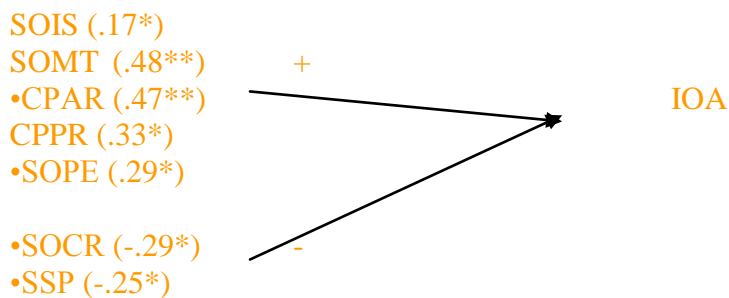
Tableau 70 : Matrice des corrélations alternance – implication T2

¹⁹² La corrélation SO – SOIS était de .743** et IOC et IOSAC de .887** : nous supprimons du modèle ces variables pour nous focaliser sur les dimensions les plus précises, SOIS et IOSAC.

Les résultats de nos régressions font ressortir des relations causales contrastées par rapport aux associations relevées ci-avant, notamment avec l'apparition de liens négatifs, où certaines dimensions de l'alternance influencent négativement le développement de l'implication.

*2.1. Le modèle de développement de l'implication affective en fin d'alternance :
47% de l'explication de la variance*

Tout d'abord, en fin d'alternance, l'implication affective des acteurs demeure influencée positivement par l'intégration sociale, la maîtrise de la tâche, le contrat psychologique individuel et d'entreprise ainsi que le soutien de l'entreprise, et négativement par la compréhension du rôle et le soutien du supérieur.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

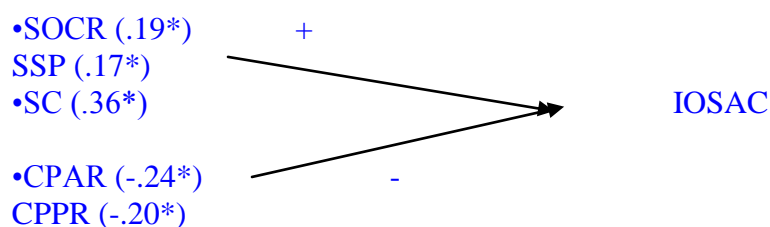
Figure 26 : Relations linéaires alternance – implication affective T2

Toutes les dimensions de l'alternance, exceptée la satisfaction de carrière, se retrouvent liées directement à l'implication organisationnelle affective, certaines variables génériques demeurant ambivalentes en fonction de leurs domaines. Les acteurs fortement intégrés et professionnalisés, qui perçoivent un soutien important des pairs, et dont le contrat tacite mis en exergue avec l'organisation demeure, développent une relation positive avec l'implication affective. En revanche, une compréhension partielle de son positionnement, des frontières de l'organisation et de son fonctionnement, ainsi qu'un soutien du supérieur inexistant ou conflictuel, nuisent au développement de l'implication affective. Ici ressort l'importance d'une relation saine, c'est-à-dire basée sur une mutualité des échanges équilibrée entre l'individu et l'organisation, où la communauté de travail est fondamentale.

Quand, au début d'alternance, l'implication organisationnelle demeurait favorisée par la compréhension du rôle, la maîtrise de la tâche et la satisfaction de carrière, seule la maîtrise de la tâche favorise en fin de cursus une relation attitudinale à l'organisation, accompagnée de toutes les autres dimensions de l'alternance. La compréhension du rôle et de l'organisation initiale semblait ainsi basée sur une évaluation faussée, liée souvent à l'ancien rôle, et la connaissance fine de l'entreprise d'accueil mais non de l'organisation générale. Enfin, le succès de carrière ne joue plus, en raison du caractère acquis, ponctuel et passé de l'événement, dont les effets sur les comportements affectifs sont inexistants. Ainsi, le modèle retenu (SOIS*, SOCR*, SOMT**, CPAR**, CPPR*, SOPE*, SSP*) explique **47,4 %** de la variance de l'implication affective (R^2 ajusté = 0,474).

2.2. Le modèle de développement de l'implication calculée « sacrifice perçu » en fin d'alternance : 36% de l'explication de la variance

Par suite, la dimension calculée de l'implication organisationnelle, facette sacrifice perçu, possède une relation directe positive avec la compréhension du rôle et de l'organisation, le soutien du supérieur, la satisfaction de carrière, et une relation négative avec le contrat tacite sur les deux dimensions.



* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

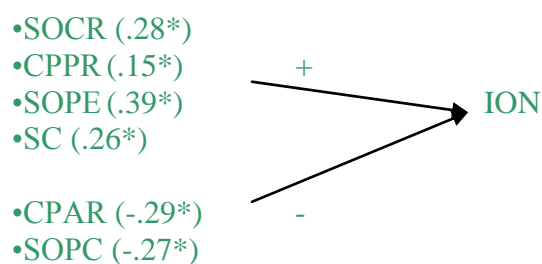
Figure 27 : Relations linéaires alternance-implication calculée « sacrifice perçu », fin de l'alternance

A l'inverse de la dimension affective, toutes les dimensions reliées directement, de manière positive, à l'implication calculée SAC, possèdent une relation négative ou non significative avec la dimension affective. En considérant le développement de l'implication calculée SAC comme un comportement calculateur, où l'engagement donné par l'acteur, en

cas de départ, serait perçu comme un sacrifice lié à une perte potentielle de retour par l'entreprise, les dimensions en jeu font ressortir le caractère opportuniste de ce comportement. En effet, une très grande connaissance de son rôle, de ses limites et de l'étendue de pouvoir maîtrisé ou actionnable, associée à une compréhension fine du fonctionnement de l'entreprise et de l'organisation, permettent de créer des attentes de retour sur investissement individuel par l'entreprise, dont la clé d'accès demeure le supérieur. De plus, cette crainte du sacrifice est accentuée par la sensation de succès de carrière, où l'individu peut se trouver en état de grâce interne, devant l'obtention du diplôme et d'un poste correspondant à ses attentes. Partant, ces relations expliquent le lien négatif entre le contrat tacite et le développement de l'implication organisationnelle calculée SAC, fondée sur un déséquilibre entre l'acteur et l'entreprise. Ainsi, le modèle retenu (SOCR*, CPAR*, CPRR*, SSP*, SC*) explique **35,8 %** de la variance de l'implication calculée SAC (R^2 ajusté = 0,358).

2.3. Le modèle de développement de l'implication normative en fin d'alternance : 48,6% de l'explication de la variance

Enfin, l'implication normative possède une relation directe positive avec la compréhension du rôle, le contrat tacite partie entreprise, le soutien de l'entreprise et la satisfaction de carrière, et négative avec le contrat tacite partie individuelle et le soutien du Campus.



* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 28 : Relations linéaires alternance-implication normative, fin de l'alternance

L'implication normative demeure influencée positivement par la compréhension du rôle et de l'organisation, qui place l'acteur dans une situation de comparaison par rapport aux autres membres de l'entreprise, et exprime un sentiment de fierté, lié au succès de carrière,

mais surtout de chance donnée par l'organisation. L'individu se considère comme endetté vis-à-vis de l'entreprise, qui a respecté fortement ses promesses et l'a soutenu fortement tout au long de sa formation. Placé dans cette situation, l'individu évalue ne jamais s'engager suffisamment dans son travail, au regard de ce que l'entreprise lui a donné et lui donne encore. Enfin, le lien négatif exprimé entre le soutien du Campus et l'implication normative s'explique par la considération du centre de formation comme un outil de l'organisation générale. L'implication normative s'exprime plus au sein de l'entreprise d'accueil que vis-à-vis de l'organisation en générale, c'est-à-dire le groupe. Ainsi, le modèle retenu (SOCR*, CPAR*, CPPR*, SOPE*, SOPC*, SC*) explique **48,6 %** de la variance de l'implication normative (R^2 ajusté = 0,486).

Ainsi, en fin d'alternance, le développement de l'implication est favorisé par l'ensemble des variables de notre modèle, dont le jeu contraste en fonction des différentes dimensions de l'implication.

III – LA RELATION ALTERNANCE-IMPLICATION APRÈS L'ALTERNANCE : LA PRÉDOMINANCE DE LA DIMENSION AFFECTIVE

1. Après l'alternance, des associations alternance-implication moins nombreuses avec la prédominance de la dimension normative

Enfin, quelques années après l'obtention du diplôme, les associations entre les dimensions développées pendant l'alternance et l'implication organisationnelle se raréfient, exprimant pour la première fois des corrélations négatives, et mettant en exergue la dimension normative de l'implication.

Variables	IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
CP	NS	NS	NS	NS	NS	NS
CPAR	NS	NS	NS	-,30*	NS	NS
CPPR	NS	NS	NS	NS	NS	NS
SOP2010	,36*	NS	NS	NS	NS	,61**
SSP2010	,32*	NS	NS	NS	NS	,51**
SC	NS	NS	NS	NS	NS	,36*

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tableau 71 : Scores des corrélations alternance-implication après la formation

Les relations entre les variables de l'alternance et l'implication organisationnelle évoluent. Aucune association n'existe avec la dimension affective.

La réalisation des termes du contrat psychologique, partie entreprise, est associée négativement à l'implication calculée SAC (-.30*, $p < 0,01$). Après l'alternance, l'acteur calculateur n'associe pas les promesses de l'entreprise comme éléments d'intérêt liés à une sensation de sacrifice. Les attentes envers les promesses de l'entreprise ne sont pas considérées comme suffisamment attractives pour créer une sensation de sacrifice, en cas de départ de l'organisation.

La dimension normative ressort le plus fortement, associée à la perception de soutien de l'entreprise (.61**, $p < .005$), de soutien du supérieur (.51**, $p < .005$) ou de satisfaction de carrière (.36*, $p < .001$). Les acteurs se sentent redevables envers leur entreprise, en raison de la constance du soutien de l'entreprise, du supérieur et de la continuité des étapes de carrières, associées à des succès. L'endettement des acteurs vis-à-vis de l'organisation est donc associé à un soutien fort et à une continuité de succès de carrière, l'individu s'obligeant à donner en fonction de ce qu'il reçoit.

2. Les modèles de développement de l'implication après l'alternance : une évolution des conditions d'activation

Enfin, quelques années après l'alternance, notre analyse par régressions linéaires fait ressortir également trois modèles de développement des facettes affective, calculée SAC et normative de l'implication, selon un jeu de variables moindre. Les conditions d'utilisation sont vérifiées selon la procédure explicitée ci-dessus. Les variables ne sont pas colinéaires de manière problématiques car inférieures au seuil de 0,80 (Lewis-Beck, 1991). Aucune ne dépasse 0,70 pour les modèles, ce qui est satisfaisant¹⁹³.

	SC	SSP	CPAR	IOSAC	IOA	ION	IQ
SC	1						
SSP	,43**	1					
CPAR	,60**	,53**	1				
IOSAC	-,07	,20	,20	1			
IOA	,28**	,45**	,23*	,35**	1		
ION	,36*	,51**	,36*	,20	,31**	1	
IQ	,00	,10	,00	,15	,09	-,05	1

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

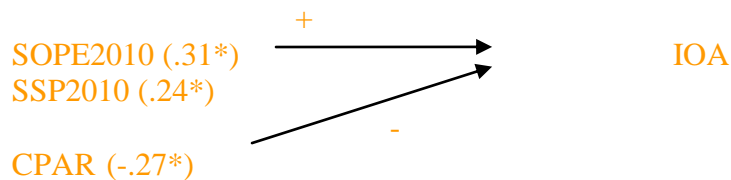
* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tableau 72 : Matrice des corrélations alternance-implication, après l'alternance

Après la formation, les relations entre les variables développées pendant l'alternance et les dimensions de l'implication se tarissent, certaines devenant totalement négatives, comme sur la dimension calculée SAC, et d'autres ne possédant plus qu'une relation, c'est-à-dire la dimension normative.

2.1. Le modèle de développement de l'implication affective après l'alternance : 34,8% de l'explication de la variance

Tout d'abord, la dimension affective, que nous retrouvons à chacune des étapes, se trouve influencée positivement par le soutien de l'entreprise et du supérieur en mars 2010, et négativement par le contrat tacite, partie individuelle.



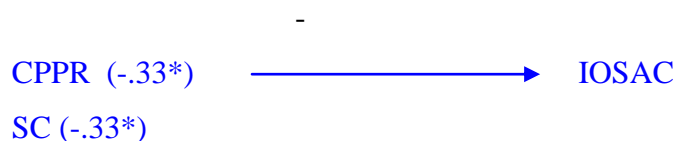
* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 29 : Relations linéaires alternance-implication affective, après la formation

Entre une et trois années après l'alternance, le contrat tacite, partie individuelle, influence négativement l'implication affective, les acteurs considérant que leur relation avec l'organisation est devenue autre, saine, et que seuls les soutiens de l'entreprise et du supérieur nourrissent le développement d'une relation affective. En effet, la satisfaction de carrière est non significative, tout comme la socialisation organisationnelle ou le contrat tacite partie entreprise, ce qui exprime une relation différente établie entre l'individu et l'organisation à l'issue de l'alternance. La communauté des pairs, le supérieur avec qui un lien s'est noué, occupent toute la place et favorisent la relation attitudinale à l'organisation. Ainsi, le modèle retenu (CPAR*, SOPE*, SSP*) explique **34,8%** de la variance de l'implication affective (R^2 ajusté = 0,348).

2.2. Le modèle de développement de l'implication calculée « sacrifice perçu » après l'alternance : 17,7% d'explication de la variance

Par suite, l'implication calculée SAC subit les influences directes, mais uniquement négatives du contrat psychologique, partie entreprise, et de la satisfaction de carrière.



* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 30 : Relations linéaires alternance-implication calculée SAC, après la formation

¹⁹³ La corrélation SOPE 2010 et SSP 2010 était de 0,80**. Nous avons supprimé SOPE 2010 qui possédait les plus fortes corrélations avec les autres variables (.60** avec CPAR et .61** avec ION)

Quelques années après l’alternance, la dimension calculée, facette sacrifice perçu, possède uniquement une relation négative avec des variables liées à l’alternance. Le contrat tacite d’entreprise, déjà négatif en fin d’alternance, et le succès de carrière, prégnant à l’étape antérieure, desservent ici le développement de l’implication SAC. Les calculs ne demeurent plus liés en fonction du supérieur, de la connaissance du rôle et de l’organisation et du succès de carrière, mais à d’autres dimensions. Ainsi, le modèle retenu (CPPR*, SC*) explique **17,7 %** de la variance de l’implication calculée SAC (R^2 ajusté = 0,177).

2.3. Le modèle de développement de l’implication normative après l’alternance : 35,5% de l’explication de la variance

Enfin, la dimension normative ne conserve qu’un lien explicatif avec une dimension mise en exergue pendant l’alternance, le soutien de l’entreprise en mars 2010.

SOP2010 (.54**) \longrightarrow ION

** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

Figure 31 : Relations linéaires alternance-implication normative, après la formation

L’implication normative continue d’être développée par le soutien de l’entreprise, l’individu considérant la communauté des pairs, l’environnement de travail comme une chance et un moteur de richesse dévolu par l’entreprise, qu’il se doit de rendre, par un engagement puissant dans le travail. Ainsi, le modèle retenu (SOPE2010*) explique **35,5 %** de la variance de l’implication normative (R^2 ajusté = 0,355).

Ainsi, quelques années après l’alternance, la relation entre l’individu et l’organisation, et particulièrement le lien entre les dimensions mises en exergue par l’alternance et l’implication organisationnelle évolue. Le contrat tacite, le succès de carrière, la socialisation organisationnelle n’ont plus d’impact sur le développement de l’implication. Seule la notion de soutien, par l’entreprise et par le supérieur, favorise la création de ces attitudes, mais demeure liée à une autre séquence de vie professionnelle de l’individu. L’alternance développe donc les conditions de l’implication organisationnelle, pendant et à la sortie du cursus, selon les dimensions retenues par notre modèle, dont les effets se tarissent dans le temps. Le soutien conserve toute son importance, mais d’autres dimensions semblent entrer

en jeu. Cependant, les différents modèles de développement de l'implication par l'alternance, en fonction des temps, méritent d'être nuancés, au regard de notre échantillon témoin dont nous exposons les analyses.

IV – LA RELATION GROUPE TÉMOIN-IMPLICATION : LE DÉVELOPPEMENT DE L'IMPLICATION MULTIDIMENSIONNELLE

Afin de relativiser les résultats obtenus sur nos échantillons d'alternants, nous effectuons les analyses similaires sur notre échantillon témoin, en observant le lien entre les variables génériques constitutives de notre modèle alternance - socialisation organisationnelle, contrat tacite, soutien perçu, succès de carrière - et l'implication organisationnelle.

1. Des associations groupe témoin-implication nombreuses, touchant l'ensemble des dimensions de l'implication

Au sein du groupe témoin, les associations entre les variables retenues pour définir l'alternance et les dimensions de l'implication sont nombreuses, et toutes positives, mettant en exergue les implications affective, calculée SAC et ALT, et normative.

Variables	IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SO	,41**	,26*	,31**	,36**	NS	,28**
SOIS	,33**	,35**	NS	,39**	NS	NS
SOCR	,32**	NS	,23*	,31**	NS	,28**
SOMT	,24*	NS	,26*	NS	,30**	NS
CP	,53**	,31**	,33**	,42**	NS	,46**
CPAR	,44**	,23*	,29**	,39**	NS	,39**
CPPR	,43**	,29**	,24*	,29**	NS	,36**
SOPE	,59**	,49**	,29**	,48**	NS	,44**
SSP	,58**	,45**	,26*	,41**	NS	,48**
SC	,28**	,28**	NS	NS	NS	NS

** . Significative au niveau 0.01 (bilatéral) ; * . Significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Tableau 73 : Scores des corrélations groupe témoin-implication

La facette SAC de la dimension calculée est fortement liée aux variables du soutien de l'entreprise (.48**), du contrat psychologique (CP :.42**, CPAR :.39** ; CPPR :.29**), du soutien du supérieur (.41**), de l'intégration sociale (.39**), de la socialisation organisationnelle générale (.36**), de la compréhension du rôle (.31**) mais n'est pas liée à la satisfaction de carrière ni à la maîtrise de la tâche, seule dimension corrélée à la facette ALT (.30**). Pour l'individu calculateur, les soutiens de l'entreprise et du supérieur revêtent une importance particulière, tout comme une relation saine et équilibrée avec l'organisation, quand la socialisation organisationnelle est faiblement associée au développement de l'implication calculée.

La dimension normative est fortement liée au soutien du supérieur (.48**), au contrat psychologique (CP :.46** ; CPAR :.39** ; CPPR :.36**), au soutien de l'entreprise (.44**), mais faiblement à la socialisation organisationnelle (SO :.28** ; SOCR :.28**) et ne demeure pas liée à la satisfaction de carrière. Ici, le soutien et le contrat tacite sont associés fortement à un comportement d'endettement vis-à-vis de l'entreprise.

Enfin, la dimension affective se trouve fortement liée au soutien de l'entreprise (.49**), au soutien du supérieur (.45**), à l'intégration sociale (.35**), au contrat tacite (CP :.31** ; CPPR :.29** ; CPAR :.23*), mais plus faiblement à la satisfaction de carrière (.28**), à la socialisation organisationnelle (.26*) et n'est pas liée à la compréhension du rôle ainsi qu'à la maîtrise de la tâche.

Au sein du groupe témoin, le soutien perçu par l'entreprise et par le supérieur, ainsi que le contrat psychologique développé entre l'individu et l'organisation sont donc les notions les plus fortement associées aux dimensions de l'implication organisationnelle.

2. Le modèle de développement de l'implication au sein du groupe témoin : prévalence du soutien et du contrat

Par suite, en affinant notre analyse, les régressions hiérarchiques font ressortir trois modèles de développement des dimensions de l'implication. Les conditions d'utilisation sont vérifiées selon la procédure explicitée ci-dessus. Les variables ne sont pas colinéaires de manière problématique car inférieures au seuil de 0,80 (Lewis-Beck, 1991) exceptée la corrélation entre SOP et SSP (.86**), que nous ne supprimons pas en raison d'une méthode de

régression hiérarchique, qui permet de contrer la colinéarité des variables (Jolibert et Jourdain, 2006).¹⁹⁴

	SOIS	SOCR	SOMT	SOP	SSP	CPAR	CPPR	SC	IOA	IOSAC	IOALT	ION	IQ
SOIS	1												
SOCR	,68**	1											
SOMT	,12	,153	1										
SOP	,75**	,71**	,03	1									
SSP	,59**	,59**	,03	,86**	1								
CPAR	,62**	,50**	-,02	,70**	,73**	1							
CPPR	,27**	,27*	-,01	,28**	,21*	,34**	1						
SC	,11	,30**	-,21	,43**	,43**	,36**	,15	1					
IOA	,35**	,16	,07	,49**	,45**	,23*	,29**	,28**	1				
IOSAC	,39**	,31**	,12	,48**	,41**	,39**	,29**	,16	,35**	1			
IOALT	-,12	,04	,30**	-,03	-,00	,05	,07	-,04	-,14	,24*	1		
ION	,16	,28**	,17	,44**	,48**	,39**	,36**	,20	,31**	,31**	-,01	1	
IQ	-,32**	-,14	,09	-,14	-,12	-,03	,24*	,07	,09	,00	,40**	,34**	1

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

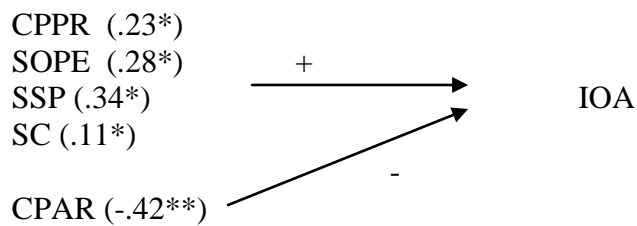
Tableau 74 : Matrice des corrélations groupe témoin-implication

Les résultats des régressions font ressortir trois modèles, dont les relations sont peu nombreuses, malgré le grand nombre d'associations ressorties lors de nos analyses corrélationnelles.

2.1. Le modèle de développement de l'implication affective par le groupe témoin : 30% de l'explication de la variance

Tout d'abord, la dimension affective se trouve influencée positivement par le contrat psychologique partie entreprise, le soutien de l'entreprise, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière.

¹⁹⁴ Les corrélations SO – SOIS (.80**), SO – SOCR (.81**), CP – CPAR (.84**) ont été supprimées car nous préférons la précision des sous-dimensions à la multicollinéarité.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

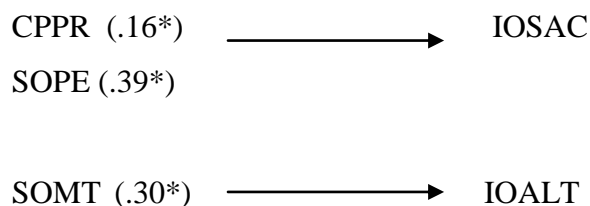
Figure 32 : Relations linéaires groupe témoin-implication affective

Les soutiens de l'entreprise et du supérieur sont liés positivement au développement de l'implication affective des acteurs, en raison du lien affectif progressif qui se crée avec une communauté de pratique et le supérieur. Le succès de carrière, ainsi que le respect des promesses par l'entreprise, expriment une satisfaction vis-à-vis de l'organisation, qui génère un comportement favorable des individus. Enfin, la relation négative tissée avec le contrat tacite individuel signifie que l'implication affective se développe en fonction de ce que donne l'entreprise de prime abord, et non de l'engagement premier de l'individu.

Le modèle retenu (SOP*, SSP*, CPPR*, SC*, CPAR**) explique **30 %** de la variance de l'implication affective (R^2 ajusté = 0,297).

2.2. Le modèle de développement de la dimension calculée « sacrifice perçu » et « absence d'alternatives perçues » par le groupe témoin : 30% de l'explication de la variance

Par suite, l'implication calculée, facettes SAC et ALT, possède une relation directe avec le contrat psychologique partie entreprise et le soutien de l'entreprise, pour la dimension SAC, et avec la maîtrise de la tâche pour la dimension ALT.



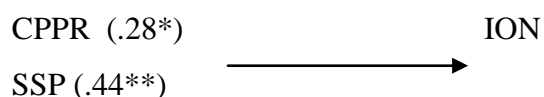
* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 33 : Relations linéaires groupe témoin-implication calculée SAC et ALT

Le groupe témoin tisse une relation particulière avec la facette ALT de l'implication calculée et initie, au sein de notre recherche, la première activation de cette dimension. Entendue comme l'absence d'alternatives perçues, c'est-à-dire une implication due au sentiment de ne pas trouver un meilleur rapport au travail dans une autre structure, la facette ALT est développée par la maîtrise de la tâche, ce qui est à rapprocher de l'absence de connaissance de la force du personnel qualifié et compétent sur le marché du travail. Ici, plus l'individu maîtrise sa tâche, plus il se perçoit comme lié à l'entreprise, et uniquement à elle. A côté, le comportement SAC demeure influencé par le contrat tacite entreprise et le soutien de l'entreprise, ce qui soulève une attitude utilitariste de l'organisation par l'individu. Le modèle retenu (SOP*, CPPR*, SOMT*) explique **30 %** de la variance de l'implication calculée SAC et ALT (R^2 ajusté = 0,295).

2.3. Le modèle de développement de la dimension normative par le groupe témoin : 27% de l'explication de la variance

Enfin, la dimension normative est influencée par le contrat psychologique partie entreprise et le soutien du supérieur.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 34 : Relations linéaires groupe témoin-implication normative

La perception de soutien du supérieur crée un sentiment d'obligation de l'individu envers l'organisation, qui perçoit, par exemple, la réponse favorable à une demande, comme une action non normale, ce qui entrainera un endettement remboursé par la force de travail. Cette dette est, de plus, accentuée par le respect des promesses par l'organisation. Le modèle retenu (SSP**, CPPR*) explique **27 %** de la variance de l'implication normative (R^2 ajusté = 0,267).

Ainsi, les trois dimensions de l'implication organisationnelles sont développées au sein du groupe témoin, par le contrat tacite partie entreprise, le soutien de l'entreprise, du supérieur, et par la satisfaction de carrière pour la dimension affective.

CONCLUSIONS : LA VALIDATION DE NOS HYPOTHÈSES DE SECOND NIVEAU

Notre quatrième partie visait, après l'étude des dimensions de notre modèle dans le temps, à spécifier les forces des relations entre l'alternance et l'implication, et à modéliser ces relations, afin d'appréhender les causes favorisant le développement de cette attitude. Nos analyses et nos résultats explicitent les conditions du développement des différentes dimensions de l'implication, en fonction des variables d'alternance retenues, permettent de répondre à nos hypothèses de second niveau, et font ressortir un changement de relation dans le processus de développement de l'implication après la formation.

Le développement de l'implication organisationnelle multidimensionnelle par l'alternance : validation des hypothèses de second niveau

La validation de nos hypothèses de second niveau repose sur l'évolution des acteurs entre le début et la fin de l'alternance. Nos hypothèses sont corroborées, mais méritent d'être précisées, en fonction des sous-dimensions mesurées. En fin d'alternance, notre modèle ajusté explique 47,4% de la variance de l'implication affective, 35,8% de la variance de l'implication calculée et 48,6% de la variance de l'implication normative.

H6 : la socialisation organisationnelle inhérente au système alternance développe l'implication organisationnelle :

Oui, mais en partie. En effet, les trois dimensions de la socialisation organisationnelle développent différentes facettes de l'implication. L'intégration sociale et la maîtrise de la tâche influencent positivement l'implication affective quand la compréhension du rôle l'influence négativement. En revanche, cette dernière dimension influence positivement l'implication calculée SAC et l'implication normative.

H7 : le contrat psychologique inhérent au système alternance développe l'implication organisationnelle :

Oui, mais en partie. Les deux dimensions du contrat psychologique développent des liens différents avec l'implication. Le contrat « entreprise » est lié positivement à l'implication affective et négativement aux implications calculée SAC et normative. Le

contrat « individuel » est lié positivement à l'implication affective, à l'implication normative, et négativement à l'implication calculée SAC.

H8 : les soutiens organisationnel et du supérieur perçus inhérents au système alternance développent l'implication organisationnelle :

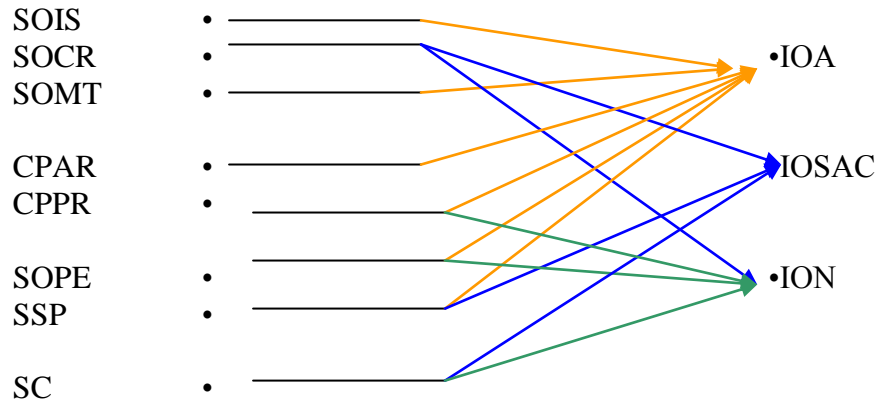
Oui, mais en partie. Le soutien de l'entreprise est lié positivement à l'implication affective et normative. Le soutien du Campus est lié négativement à l'implication normative. Le soutien du supérieur est positivement lié à l'implication calculée SAC et négativement à l'implication affective.

H9 : la satisfaction de carrière inhérente au système alternance développe l'implication organisationnelle :

Oui, mais en partie. La satisfaction de carrière est positivement liée à l'implication calculée SAC et normative.

Les conditions du développement des dimensions de l'implication organisationnelle pendant l'alternance : relations schématiques, variables ambivalentes et types d'implication

Positives



Négatives

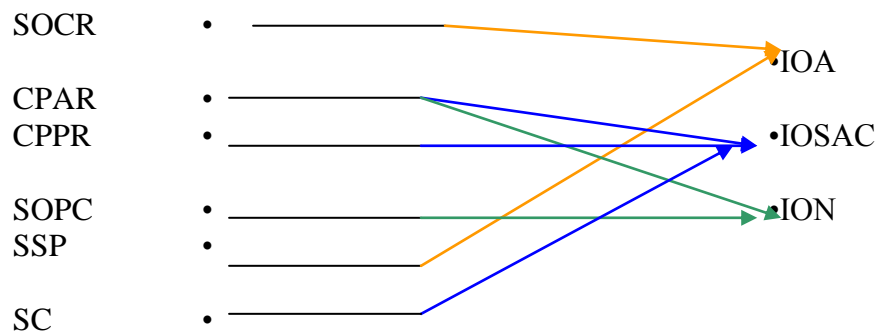


Figure 35 : Relations linéaires positives et négatives alternance-implication en fin de formation

L'observation de ce modèle double fait ressortir l'absence des variables génériques « socialisation organisationnelle » et « implication organisationnelle » et des sous-dimensions « implication organisationnelle calculée, facette ALT ». Les variables positives sont l'intégration sociale, la maîtrise de la tâche et le soutien de l'entreprise, quand la dimension négative demeure le soutien du campus. Enfin, les variables ambivalentes sont la compréhension du rôle, le contrat tacite entreprise, le contrat tacite individuel, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière.

Par suite, ce modèle permet également de définir les conditions du développement des différentes dimensions de l'implication.

D'une part, la facette affective se développe chez les individus fortement socialisés, avec un fort taux d'intégration sociale et de maîtrise de la tâche, qui perçoivent un support de l'entreprise et mettent en avant un contrat tacite entre eux et leur organisation. Cette facette est défavorisée par une trop grande compréhension de son rôle et de l'organisation ainsi que par une perception négative du soutien du supérieur.

D'autre part, l'implication calculée, dans sa facette « sacrifice perçue », se développe chez les acteurs possédant une grande compréhension de l'organisation et de leur rôle, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière. Elle ne peut être présente chez les acteurs possédant un fort contrat psychologique.

Enfin, l'implication normative se développe chez les individus possédant une grande compréhension de l'organisation et de leur rôle, fortement soutenus par l'entreprise, satisfaits de leur carrière et prêts à donner beaucoup, de manière contractuelle, à l'organisation. Elle n'existe pas chez les acteurs percevant un très grand soutien du Campus et une contractualisation tacite avec l'entreprise.

La fin de l'influence de l'alternance sur le développement de l'implication et le changement de relation après la formation : prédominance du soutien générique

Entre une à trois années après l'alternance, les conditions du développement de l'implication organisationnelle changent, et quand notre modèle relève des effets notables en fin de cursus, ils ne tiennent plus chez les acteurs inscrits, ou réinscrits dans une relation classique à l'organisation, qui reste différente de celle du groupe témoin. En effet, quelques temps après la fin du cursus, les trois dimensions de l'implication demeurent influencées positivement, uniquement par la perception de soutien de l'entreprise et du supérieur, qui explique à elle-seule, 34,8% de la variance de l'implication affective et 35,5% de la variance de l'implication normative, ce qui confirme l'importance de la « communauté tutorale » d'origine.

Le développement de l'implication au sein du groupe témoin : prédominance du soutien et du contrat tacite partie entreprise

Les conditions du développement de l'implication au sein du groupe témoin diffèrent de nos échantillons d'alternants. En effet, dans la population « classique », le contrat tacite, partie entreprise, et le soutien de l'entreprise ainsi que du supérieur, prédominent dans le développement de l'implication, en expliquant 30% de la variance de la dimension affective, 30% de la dimension calculée et 27% de la dimension normative. Enfin, le groupe témoin crée des conditions moins fortes du développement de l'implication organisationnelle, derrière la formation en alternance, comme l'exprime le taux d'explication de la variance des dimensions de l'implication.

	Alternants (T2)	Groupe témoin
IOA	47,4%	30%
IOSAC (IOSAC-IOALT)	35,8%	30%
ION	48,6%	27%

Tableau 75 : Comparaison taux d'explication de la variance de l'implication entre alternants / témoin

Ainsi, nos hypothèses de second niveau sont validées, mais nécessitent des ajustements en fonction des différentes dimensions de l'implication organisationnelle. L'alternance crée les conditions du développement de l'implication organisationnelle plus fortement que le groupe témoin. Par suite, quelques années après l'alternance, le soutien de l'entreprise et du supérieur influencent le développement de l'implication, mais les dimensions mises en exergue pendant l'alternance cessent leur rôle actif. Les conditions de développement changent, pour des acteurs réinvestis dans un environnement « classique » de travail.

Partant, l'alternance crée les conditions du développement de l'implication, en s'appuyant sur des variables constitutives qui augmentent ou s'ajustent pendant le cursus, quand la relation individu-organisation se transforme entre une et trois années après l'obtention du diplôme. Afin de répondre pleinement à notre interrogation de départ, continuons notre analyse en observant les relations alternance-intention de quitter et implication-intention de quitter, dans le dessein d'une confrontation ultime entre nos résultats de premier et second niveau, avec notre modèle théorique général.

SECTION V – L’ENDIGUEMENT DU TURNOVER PAR LE DOUBLE RÔLE DE L’ALTERNANCE

Notre question de départ vise à comprendre comment et pourquoi la formation en alternance influence négativement l’intention de quitter des acteurs inscrits en alternance, au regard de la population « classique » des exploitants. Notre hypothèse n°5 exprimait ainsi : *le système processuel d’alternance est lié négativement à l’intention de quitter. Après ajustement empirique, la formulation est la suivante : la formation en alternance développe l’intention de quitter des acteurs, beaucoup moins fortement que la population classique.*

La réponse à notre modèle général, soutenu par l’hypothèse suivante - *le développement de l’implication organisationnelle par l’alternance ne favorise pas l’intention de quitter (H10)* - suit le lien alternance-implication-intention de quitter et impose de recourir au mélange des niveaux d’analyse retenus, dont le premier cherche à comprendre comment évolue les dimensions de l’alternance, et le second s’interroge sur les conditions de développement de l’implication par l’alternance. Afin de comprendre le plus finement cette relation, nous cumulons les deux niveaux d’analyse.

A travers cette cinquième section, nous exposerons tout d’abord les résultats de nos analyses concernant la relation directe alternance-intention (1), puis nous appréhenderons la relation directe implication-intention de quitter (2), pour nous arrêter enfin sur la relation mixte alternance-implication-intention de quitter (3), que nous comparerons au groupe témoin (4).

I – L’ENDIGUEMENT DE L’INTENTION DE QUITTER PAR L’ALTERNANCE : LES RELATIONS DIRECTES

Notre analyse de premier niveau indique une évolution de l’intention de quitter au cours de l’alternance, et un ajustement de cette intention quelques années après. Elle met également en exergue une intention de quitter moindre observée chez les alternants par rapport à notre échantillon de contrôle. Afin de préciser ces résultats, nous effectuons une analyse corrélacionnelle, puis testons notre modèle d’alternance et ses relations avec l’intention de quitter. Nous utilisons les corrélacions de Pearson pour comprendre les

associations entre les variables de notre modèle et l'intention de quitter ainsi que les régressions linéaires dans notre analyse causale, dont les conditions de réalisation ont été vérifiées.

1. Des associations négatives entre alternance – intention de quitter

Les dimensions de l'alternance sont faiblement associées à l'intention de quitter. La majorité des variables demeure non significativement liée, quand toutes les corrélations significatives sont situées à un seuil inférieur à -.415.

	Long 1	Long 2	Transvers
	IQ	IQ	IQ
SO	<i>-.34*</i>	NS	
SOIS	NS	NS	
SOCR	<i>-.41**</i>	NS	
SOMT	NS	NS	
CPG	NS	NS	NS
CPAR	<i>-.30*</i>	NS	NS
CPPR	NS	NS	NS
SOPE	<i>-.31*</i>	<i>-.32*</i>	
SOPC	<i>-.31*</i>	NS	
SSP	NS	NS	
SOP2010			NS
SSP2010			NS
SC	NS	NS	NS

** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

NS = non significatif

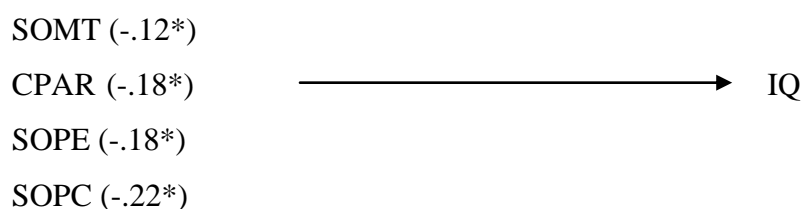
Tableau 76 : Scores des corrélations alternance-intention de quitter sur les trois points de mesure

Au début de l'alternance, la socialisation organisationnelle (-.34*) et notamment la compréhension du rôle (-.41**), le contrat psychologique entreprise (-.30*), les soutiens organisationnels entreprise (-.31*) et campus (-.31*) sont associés à l'intention de quitter mais les sens sont négatifs. Aucune des autres variables ne corrèle de manière significative avec l'intention de quitter. En effet, en début de cursus, un déficit de socialisation, un sentiment d'incompréhension face à son positionnement en entreprise peut entraîner un désir de partir, afin de sortir d'une situation inconfortable, surtout si celle-ci est liée à une absence de soutien de l'organisation ou du centre de formation. Le sentiment d'abandon et la perte de repères expliquent ces liens. De plus, une déception face aux promesses formulées par l'entreprise explique le lien avec le contrat psychologique entreprise.

En fin d'alternance, cette relation s'estompe, subsistant uniquement pour le soutien de l'entreprise (-.32*), quand aucune relation ne ressort quelques années après l'alternance. En effet, l'absence de soutien au cours d'une année de formation alternée peut déstabiliser l'individu et créer un désir de quitter, pour sortir d'une situation caractérisée par une non reconnaissance et une mise à l'écart dans l'organisation.

2. Le modèle de développement d'une relation négative directe alternance-intention de quitter en début de cursus

L'intention de quitter augmente pendant l'alternance mais se rapproche du score du groupe témoin plusieurs années après. Toutes les variables de l'alternance n'influencent pas directement l'intention de quitter, comme nous l'exposons, temps par temps.



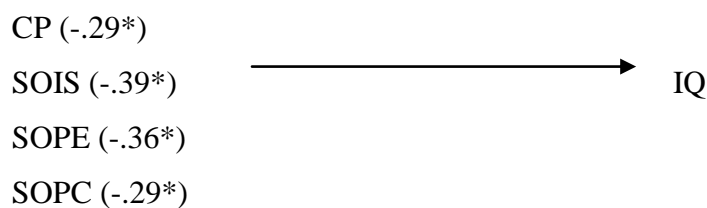
* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 36 : Modèle alternance-intention de quitter, début de formation

Nos résultats associent l'intention de quitter, en début de formation, à la socialisation organisationnelle, au contrat tacite et aux soutiens de l'entreprise et du campus. Notre analyse causale met en exergue l'influence de la maîtrise de la tâche, du contrat tacite, partie individuelle, et des soutiens organisationnels, ce qui confirme les associations relevées. La maîtrise de la tâche, ou l'absence de maîtrise, en début de formation, peut provoquer l'intention de quitter en raison d'une sensation de non réussite dans les objectifs fixés, devant les difficultés à surmonter le parcours de développement des compétences à effectuer. Le contrat tacite, partie individuelle, peut favoriser l'intention de quitter des acteurs, certains refusant de s'engager pleinement dans la tâche, ou d'intégrer la réciprocité du contrat bidimensionnel. Enfin, le soutien de l'entreprise et du campus, ou l'absence de ces soutiens, peut développer l'intention de quitter d'acteurs abandonnés par l'entreprise d'accueil et par le centre de formation, dans une vision utilitariste pure des individus. Le modèle retenu (SOMT*, CPAR*, SOPE*, SOPC*) explique **22,8%** de la variance de l'intention de quitter (R^2 ajusté = 0,228)

3. Le modèle de développement d'une relation négative directe alternance-intention de quitter en fin de cursus

En fin d'alternance, le modèle explicatif de l'intention de quitter reprend l'association relevée entre soutien de l'entreprise et le souhait de départ. Le contrat tacite bidimensionnel, l'intégration sociale, les soutiens de l'entreprise et du campus influencent l'intention de quitter.



* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

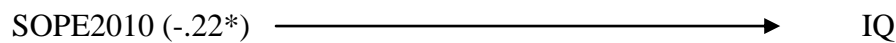
Figure 37 : Modèle alternance-intention de quitter, fin de formation

En fin d'alternance, l'absence de contrat psychologique équilibré, voire le bris par une des deux parties, le déficit d'intégration sociale au sein d'une communauté de travail,

conjugués à un manque de soutien des acteurs de l'entreprise et du centre de formation peuvent entraîner l'intention de quitter des acteurs qui se considèrent ou se sentent positionnés à côté de la réalité de l'entreprise. Le modèle 1 retenu (CP*, SOIS*, SOPE*, SOPC*) explique **24,3%** de la variance de l'intention de quitter (R^2 ajusté = 0,243)

4. Le modèle de développement d'une relation négative directe alternance – intention de quitter post diplôme

Entre une et trois années après la formation, l'intention de quitter demeure liée au soutien de l'entreprise, c'est-à-dire qu'une absence de perception de soutien de l'entreprise par les acteurs développe l'intention de quitter.



* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 38 : Modèle alternance-intention de quitter, après la formation

Quelques années après l'alternance, le modèle retenu (SOPE*) explique **4,4%** de la variance de l'intention de quitter (R^2 ajusté = 0,044).

Ainsi, des relations directes existent entre l'alternance et l'intention de quitter, en fin de cursus, spécifiquement sur le contrat tacite, l'intégration sociale, le soutien de l'entreprise et le soutien du campus, dont la relation explique 24,3% de la variance de l'intention de quitter. Poursuivant notre analyse, appréhendons les relations entre l'implication et l'intention de quitter.

II – L'ENDIGUEMENT DE L'INTENTION DE QUITTER PAR L'IMPLICATION : UNE RELATION DIRECTE

1. Des associations négatives entre implication et intention de quitter

Les relations entre l'implication organisationnelle et l'intention de quitter sont significatives et négatives, du début de l'alternance aux années post diplômées (-.48** au début, -.43** à la fin de l'alternance), le nombre de variables associées diminuant au fil du temps.

	Long 1	Long 2	Transvers
	IQ	IQ	IQ
IO	-.48**	-.43**	-.29
IOA	-.30*	-.09	-.38**
IOC	-.45**	-.35*	-.24
IOSAC	-.44**	-.29*	-.19
IOALT	.27	-.28	-.22
ION	-.28*	-.46**	-.01

** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 77 : Scores des corrélations implication-intention de quitter, échantillons d'alternants, sur les trois points de mesure

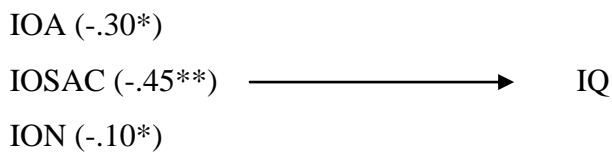
Au début de l'alternance, les relations négatives se retrouvent dans la dimension calculée (-.45**) et particulièrement dans la facette SAC (-.44**), puis dans la dimension affective (-.30*) et enfin dans la dimension normative (-.28*). Ces associations négatives signifient qu'en absence de relation d'implication, les acteurs ont tendance à développer l'intention de quitter, et également que chacune des facettes de l'implication est associée négativement à l'intention de quitter. Un lien direct existe donc entre l'implication et l'intention de quitter en début d'alternance.

A la fin de l'alternance, les relations négatives sont exprimées par la dimension normative (-.46**), puis la dimension calculée (-35*) dans sa facette SAC (-.29*). La dimension affective n'est pas liée en fin de formation de manière significative. En fin d'alternance, les dimensions de l'implication sont associées négativement à l'intention de quitter, particulièrement la facette normative.

La non association de la dimension affective pose question. En effet, quelques années après l'alternance, elle est seule corrélée négativement à l'intention de quitter (-.38*), les autres dimensions n'étant pas significatives, ce qui exprime une force plus persistante dans le temps de la facette affective sur l'absence d'intention de quitter.

2. Le modèle de développement d'une relation négative directe implication-intention de quitter

Tout d'abord, les dimensions affectives, calculées SAC et normatives influencent négativement l'intention de quitter en début de formation, ce qui confirme les résultats de nos associations.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 39 : Modèle implication-intention de quitter, début de formation

En début d'alternance, les dimensions affectives (-30*), calculées (SAC : -.45**) et normatives (-.10*) de l'implication expliquent **22,5%** de la variance de l'intention de quitter (R2 ajusté = 0,225).

Par suite, en fin de cursus, seule la dimension normative est liée de manière significative à l'intention de quitter. Le comportement d'endettement envers l'organisation des acteurs, la sensation d'être redevable devant les dons effectués par l'entreprise, expliquent

l'influence négative de l'implication normative sur l'intention de quitter. Ici, les autres facettes de l'implication ne sont pas activées pour contrer l'intention de quitter, notamment en raison de leur faible développement à ce stade.

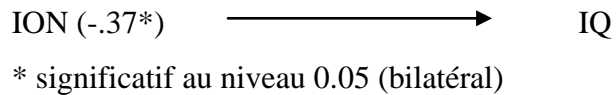


Figure 40 : Modèle implication-intention de quitter, fin de formation

A la fin de l'alternance, la dimension normative (-.37*) explique **21,8%** de la variance de l'intention de quitter ($R^2= 0,218$).

Enfin, après l'obtention du diplôme, seule la dimension affective influence négativement l'intention de quitter, ce qui corrobore les associations antérieures observées. Devenue suffisamment forte, la relation affective développée par les acteurs endigue l'intention de quitter.

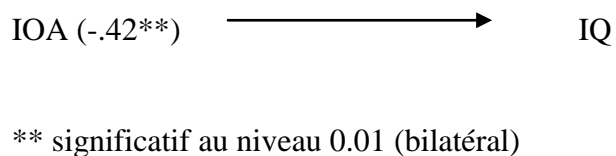


Figure 41 : Modèle implication-intention de quitter, après la formation

Quelques années après, la dimension affective (-.42**) explique **20,1%** de la variance de l'intention de quitter ($R^2=0,201$).

Ainsi, la relation entre l'implication organisationnelle et l'intention de quitter demeure significativement négative au début et à la fin de l'alternance pour toutes les dimensions de l'implication, et n'existe plus que pour la dimension affective quelques années après. Le caractère explicatif de l'implication sur l'intention de quitter demeure constant (baisse de -0,7% entre début et fin et de -1,7% entre fin et quelques années après), les dimensions normatives et affectives expliquant un pourcentage similaire de variance de l'intention de quitter, à deux temps différents.

III – L'ENDIGUEMENT CUMULATIF DE L'INTENTION DE QUITTER PAR L'ALTERNANCE ET L'IMPLICATION ORGANISATIONNELLE EN ÉMANANT

Les résultats de nos régressions font apparaître des relations directes entre les dimensions de l'alternance et l'intention de quitter et également entre les facettes de l'implication et l'intention de quitter. Au fil de l'alternance, les acteurs développent des relations particulières avec l'organisation, les variables de l'alternance demeurant généralement ambivalentes, développant, au sein de notre échantillon d'alternants l'implication, mais étant susceptibles de favoriser également l'intention de quitter. Nous présenterons les caractères explicatifs de la variance de l'intention de quitter des modèles, puis nous exposerons la relation complète alternance-implication-intention de quitter, par temporalité.

1. L'évolution de la relation alternance-intention de quitter après la formation : la force constante de l'implication

Les dimensions de l'implication expliquent fortement l'intention de quitter, en représentant 53% de l'explication des 42% de la variance expliquée en début de cursus, 47% de l'explication des 46,2% de la variance expliquée par le modèle en fin de cursus et 82% de l'explication des 24,5% de la variance expliquée par le modèle après la formation. Les variables de l'alternance, conjuguées aux dimensions de l'implication organisationnelle, expliquent ainsi 54% de la variance de l'intention de quitter en début d'alternance 46,5% en fin d'alternance et 24,5% quelques années après, où les variables de l'alternance perdent leur caractère explicatif quand les dimensions de l'implication le conservent.

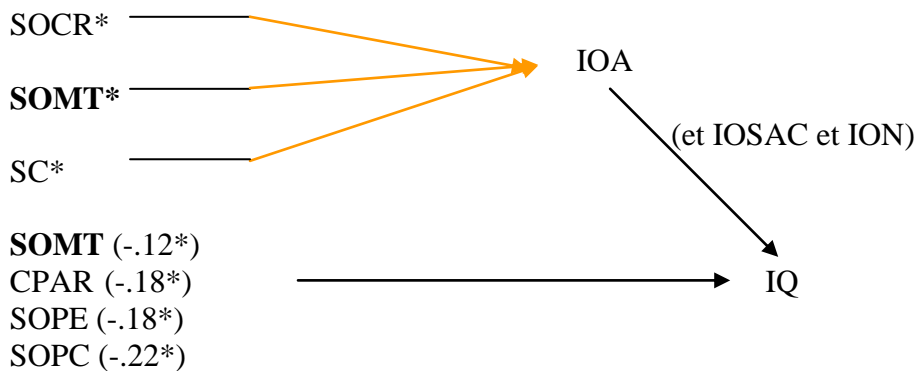
	Alternance	IO	Total
Long 1	22,8%	22,5%	42%
Long 2	24,3%	21,8%	46,2%
Transversal	4,4%	20,1%	24,5%
Témoin	(variables du modèle alternance) 22%	31,5%	53,5%

Tableau 78 : Explication de la variance de l'intention de quitter

En début de cursus, l'intention de quitter peut être influencée doublement, par l'alternance directement d'une part, ainsi que par l'implication affective développée par l'alternance directement, d'autre part. En fin de formation, le modèle reste similaire, avec des relations directes alternance-intention de quitter et implication-intention de quitter. Quelques années après l'obtention du diplôme, les dimensions de l'alternance n'influencent plus de manière importante l'intention de quitter et seule l'implication explique la variance avec force.

2. Le modèle de développement d'une relation négative alternance-implication-intention de quitter en début de formation

Plus précisément, en affinant l'analyse sur les différentes variables causales de l'intention de quitter, trois types de relation ressortent, une binaire jouant à la fois sur l'implication et l'intention de quitter et deux unidirectionnelles, impactant d'un côté l'implication, et de l'autre l'intention de quitter.



* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

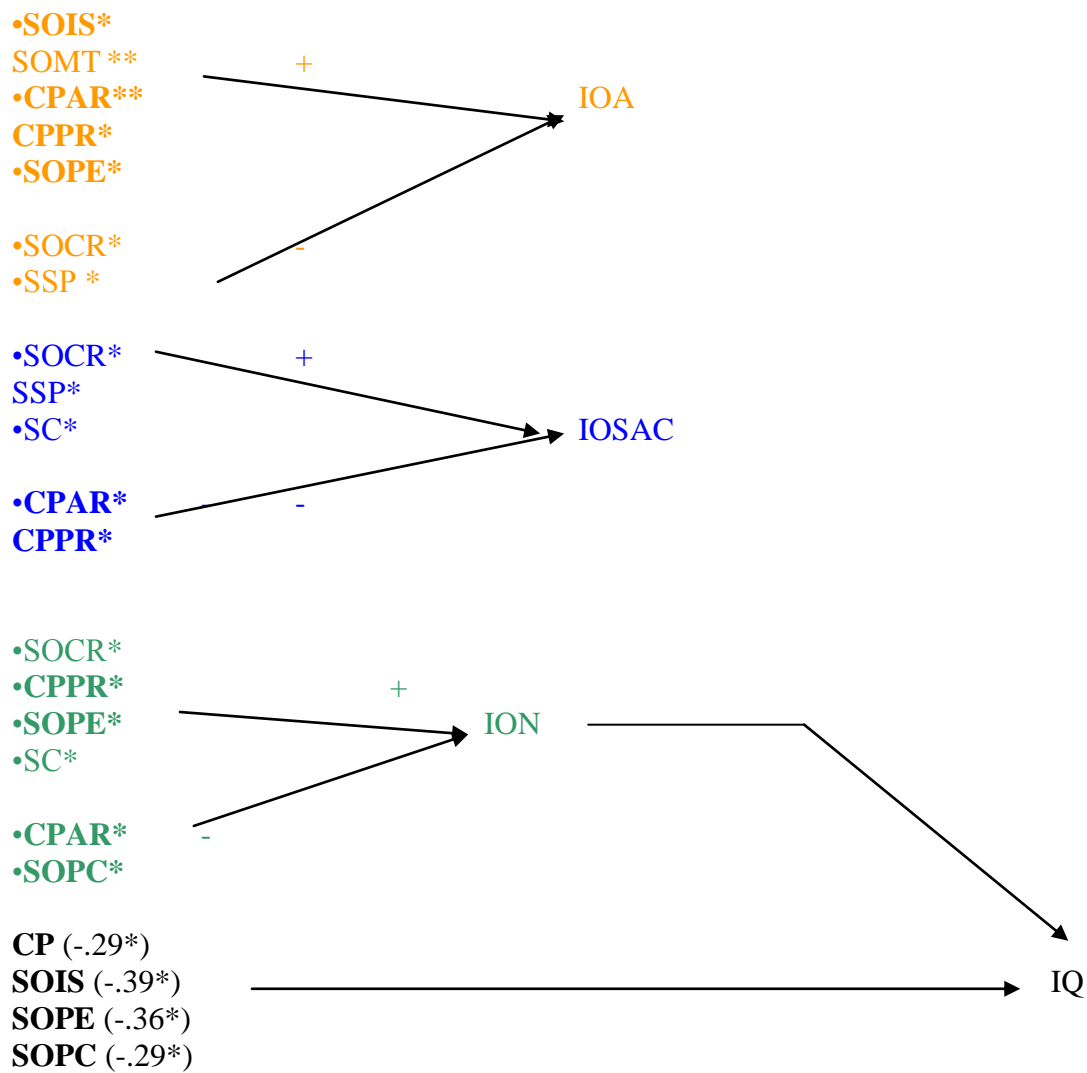
Figure 42 : Modèle alternance-implication-intention de quitter en début de formation

La maîtrise de la tâche est une variable binaire, c'est-à-dire qu'elle peut influencer soit l'implication affective, soit l'intention de quitter, en fonction de la relation positive ou négative de l'individu envers l'organisation. La compréhension du rôle et la satisfaction de carrière sont des dimensions unidirectionnelles, qui impactent uniquement l'implication affective, tout comme le contrat tacite individuel, le soutien de l'entreprise et le soutien du campus, qui influencent uniquement l'intention de quitter. En début d'alternance, l'intention

de quitter est donc influencée négativement par l'alternance directement, mais également directement par l'implication affective, relation spécifique créée par l'alternance. Le modèle d'alternance comprend ainsi des dimensions susceptibles d'influencer positivement ou négativement l'attitude de l'individu envers l'organisation (la maîtrise de la tâche), d'autres permettant uniquement de développer l'implication (compréhension du rôle et succès de carrière) et enfin une dernière catégorie favorisant uniquement l'intention de quitter (contrat tacite individuel et soutiens de l'entreprise et du campus). L'intention de quitter peut ainsi être développée directement par l'alternance, quand ce système peut également endiguer à lui seul l'intention de quitter, endiguement renforcé par l'implication développée.

3. Le modèle de développement d'une relation négative alternance – implication – intention de quitter en fin de formation

Les relations binaires et unidirectionnelles, entre alternance-implication-intention de quitter se retrouvent en fin de cursus. L'intégration sociale, le contrat tacite, le soutien de l'entreprise et le soutien du campus possèdent une relation binaire, influençant à la fois l'implication et l'intention de quitter. Toutes les variables de l'alternance liées à l'intention de quitter sont donc binaires, certaines agissant de manière positive ou négative, dans notre modèle, avec l'implication. La compréhension du rôle, la maîtrise de la tâche, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière sont unidirectionnelles, c'est-à-dire qu'elles agissent uniquement sur l'implication, positivement ou négativement.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)
 * significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

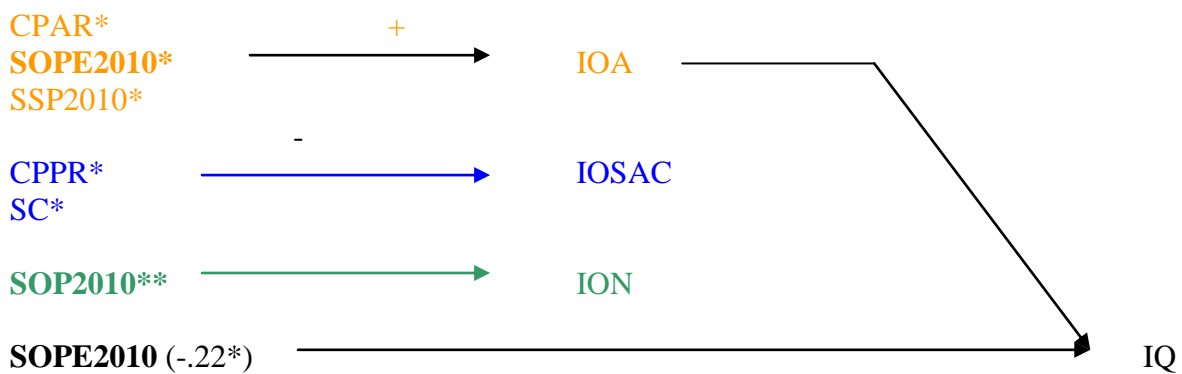
Figure 43 : Modèle alternance-implication-intention de quitter en fin de formation

En fin de cursus, l'alternance peut développer une relation positive avec l'implication organisationnelle, et négative avec l'intention de quitter, de manière directe. En effet, le contrat tacite, l'intégration sociale et les soutiens de l'entreprise et du campus peuvent développer chez l'individu l'intention de quitter d'un côté, ou une relation d'implication de l'autre. La maîtrise de la tâche abandonne son statut binaire, au profit de l'intégration sociale. Enfin, la dimension normative est la seule facette de l'implication à être liée directement à l'intention de quitter. En fin de formation, l'alternance peut ainsi développer une relation directe avec l'intention de quitter ou avec l'implication et l'intention de quitter peut être endiguée par l'alternance directement, ou conjuguée avec l'endiguement issu de l'implication

normative. La relation entre alternance et implication est directe ; la relation entre alternance et intention de quitter est directe ; la relation entre implication normative et intention de quitter est directe ; l'endigement de l'intention de quitter émane directement de l'alternance, qui, en développant l'implication normative, rehausse le mur protecteur.

4. Le modèle de développement d'une relation négative alternance-implication – intention de quitter après la formation

Entre une et trois années après l'obtention du diplôme, la dimension liée à l'intention de quitter, le soutien de l'entreprise, demeure binaire, car susceptible d'influencer l'intention de quitter ou les implications affective et normative. Le contrat tacite, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière sont unidirectionnelles, c'est-à-dire que ces variables influencent uniquement l'implication, dans un sens positif ou négatif.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 44 : Modèle alternance-implication-intention de quitter, après la formation

La relation alternance-implication-intention de quitter demeure similaire aux temps antérieurs, l'alternance restant liée directement à l'implication et à l'intention de quitter, par l'intermédiaire du soutien de l'entreprise. L'implication affective demeure également directement liée à l'intention de quitter. Ainsi, les relations entre alternance et implication, entre alternance et intention de quitter, entre implication affective et intention de quitter sont directes. Les assauts de l'intention de quitter sont donc contrés directement par l'alternance, dont l'implication affective vient renforcer les défenses.

Ainsi, plusieurs dimensions de l'alternance sont binaires, telles que la maîtrise de la tâche, l'intégration sociale, le contrat tacite et le soutien de l'entreprise, quand la satisfaction de carrière, le soutien du supérieur et la compréhension du rôle sont unidirectionnelles, influençant uniquement l'implication organisationnelle.

La relation alternance-implication-intention de quitter demeure directe, l'alternance étant liée directement à l'implication et à l'intention de quitter, l'implication restant liée directement à l'intention de quitter. L'endigement de l'intention de quitter est donc direct par l'alternance, mais se renforce par l'implication développée par l'alternance. Seule, l'alternance peut créer les conditions du développement de l'implication ou de l'intention de quitter. En favorisant la relation d'implication, l'alternance renforce l'endigement du turnover. Partant, afin d'observer si ces relations sont spécifiquement liées au modèle de l'alternance, exposons la relation qu'entretient le groupe témoin avec l'intention de quitter.

IV – LA RELATION GROUPE TÉMOIN-INTENTION DE QUITTER OU LA TENTATION DU TURNOVER

L'échantillon témoin, qui représente la population des exploitants « classiques », possède une relation spécifique à l'intention de quitter, mise en exergue par nos analyses de comparaisons de moyennes, où apparaissait une intention de quitter plus élevée au sein de cet échantillon. De plus, le groupe témoin développe une relation d'implication organisationnelle, par le truchement du contrat tacite partie entreprise, du soutien de l'entreprise, du supérieur et de la satisfaction de carrière. Nous exposerons les associations relevées entre l'échantillon témoin et l'intention de quitter, puis observerons les relations entre ces deux notions, pour nous arrêter sur l'étude de la relation groupe témoin-implication-intention de quitter.

1. Des associations groupe témoin – intention de quitter négatives et positives

Les relations entre les variables de notre modèle, testées sur le groupe témoin, et l'intention de quitter sont peu nombreuses, positives et négatives.

	Long 1	Long 2	Transvers	Témoïn
	IQ	IQ	IQ	IQ
SOG	-0.34*	NS		NS
SOIS	NS	NS		-0.32**
SOCR	-0.41**	NS		NS
SOMT	NS	NS		NS
CPG	NS	NS	NS	NS
CPAResEn	-0.30*	NS	NS	NS
CPPrResp	NS	NS	NS	.24*
SOPEntr	-0.31*	-0.32*		NS
SOPCamp	-0.31*	NS		
SSP	NS	NS		NS
SOP2010			NS	
SSP2010			NS	
SC	NS	NS	NS	NS

** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

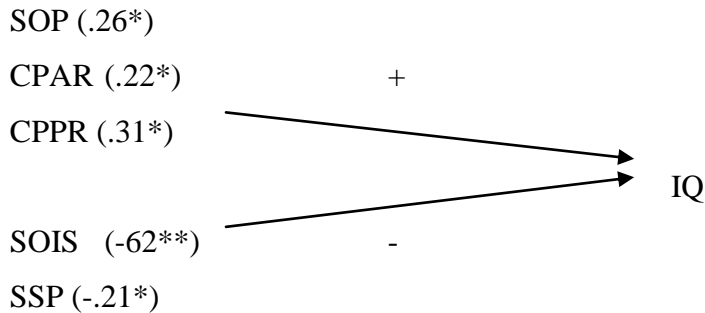
* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 79 : Comparaison des scores des corrélations groupe témoin-intention de quitter / alternance-intention de quitter

L'intention de quitter est liée négativement à l'intégration sociale (-0.32**) et positivement au contrat psychologique individuel (.24*), ce qui diffère des associations relevées sur nos échantillons d'alternants. De plus, aucune des corrélations des variables testées sur le groupe témoin ne se retrouve dans l'échantillon d'alternants. L'intégration sociale, ou le déficit d'intégration sociale, demeure susceptible d'influencer l'intention de quitter, tout comme le contrat psychologique individuel qui développe une relation positive avec l'intention de quitter, la seule mesurée sur le terrain. Un désengagement individuel, ou un engagement trop déséquilibré dans le travail, peut provoquer l'intention de quitter.

2. Le modèle de développement d'une relation négative et positive directe groupe témoin-intention de quitter

En affinant nos analyses, les régressions font ressortir des relations causales, d'une part positives entre le soutien de l'entreprise, le contrat tacite et l'intention de quitter, d'autre part négatives, entre l'intégration sociale et le soutien du supérieur, confirmant et ouvrant les associations relevées.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 45 : Modèle groupe témoin-intention de quitter

Au sein du groupe témoin, un déficit de soutien de la communauté de travail, cumulé à un déséquilibre dans la réciprocité entre les promesses individuelles et celles de l'entreprise, provoquent le développement d'un lien positif à l'intention de quitter. A l'opposé, l'intégration sociale et le soutien du supérieur agissent négativement sur le souhait de départ. Une forte intégration dans l'entreprise, liée à un soutien indéfectible du supérieur, permettent de réduire le développement de l'intention de quitter. Le modèle retenu (SOP*, SSP*, CPAR*, SOIS**, CPPR*) explique **22%** de la variance de l'intention de quitter (R^2 ajusté = 0,216).

3. Des associations groupe témoin-implication-intention de quitter inférieures aux alternants

Le groupe témoin associe négativement l'implication et l'intention de quitter mais dans des scores plus faibles qu'en début et fin d'alternance, sur la dimension calculée (-24*),

la facette ALT (-.40**) et la dimension normative (-.34**). L'absence d'alternative perçue et le sentiment d'être redevable à l'organisation influencent négativement l'intention de quitter.

	Long 1	Long 2	Transvers	Témoin
	IQ	IQ	IQ	IQ
IO	-.48**	-.43**	-.29	-.33**
IOA	-.30*	-.09	-.38**	-.09
IOC	-.45**	-.35*	-.24	-.24*
IOSAC	-.44**	-.29*	-.19	-.00
IOALT	.27	-.28	-.22	-.40**
ION	-.28*	-.46**	-.01	-.34**

** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 80 : Comparaison des scores des corrélations implication-intention de quitter entre les alternants et le groupe témoin

Au regard de nos échantillons d'alternants, le groupe témoin exprime seul une association négative entre l'implication calculée ALT et l'intention de quitter. Le calcul individuel, où l'acteur considère que nulle autre entreprise que celle dans laquelle il évolue ne proposera des conditions de travail supérieures, exprime une relation opportuniste entre l'individu et l'organisation, fragilisant l'association entre implication et intention de quitter. Partant, le groupe témoin associe négativement le développement de l'implication normative à l'intention de quitter, de manière similaire aux alternants, sur le début et la fin de l'alternance.

4. Le modèle de développement d'une relation négative directe groupe témoin-implication-intention de quitter comparé aux alternants

En poursuivant nos analyses, les dimensions de l'implication qui émanent du groupe témoins possèdent des effets négatifs sur l'intention de quitter, sur toutes les facettes de l'implication. Les dimensions affective (-.14*), calculée (SAC : - ; 28* et ALT : -.49**), et

normative (-.39*) expliquent **31,5%** de la variance de l'intention de quitter (R2 ajusté = 0,315).

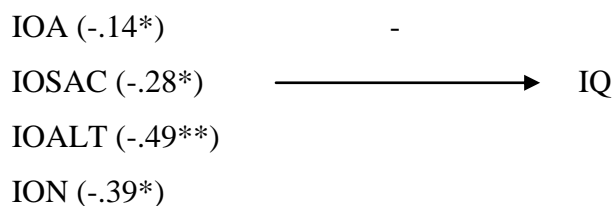
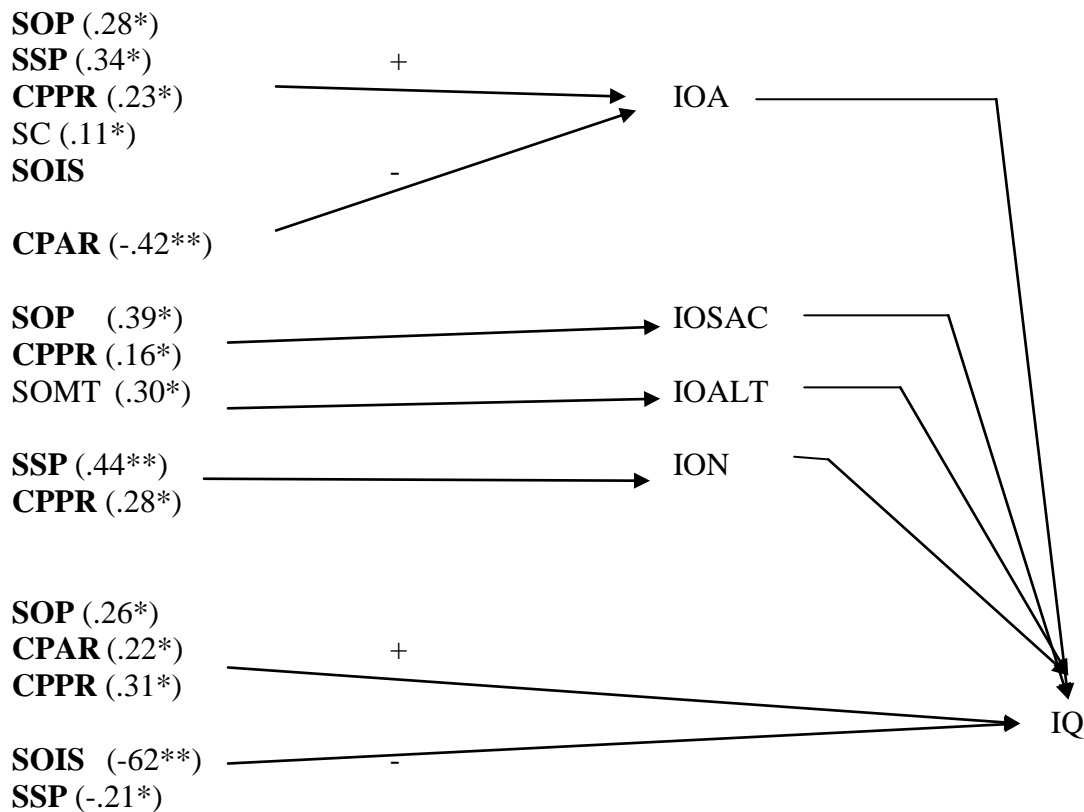


Figure 46 : Modèle implication-intention de quitter au sein du groupe témoin

De manière générale, le groupe témoin explique 53,5% de la variance de l'intention de quitter, les variables de notre modèle d'alternance (SOP*, SSP*, CPAR*, SOIS*, CPPR*) représentant 22% de la variance de l'intention de quitter, quand les dimensions de l'implication (IOA*, IOSAC*, IOALT**, ION*) expliquent 31,5% de la variance de l'intention de quitter. Le groupe témoin explique de manière similaire aux échantillons d'alternants la variance de l'intention de quitter, l'activation de la totalité des dimensions de l'implication favorisant le taux d'explication. Cependant, quand au sein des alternants, l'alternance et l'implication organisationnelle expliquent directement l'intention de quitter, à part égales, le groupe témoin exprime une prédominance de l'implication. Enfin, la chute d'explication de la variance de l'intention de quitter par les variables développées en alternance, après la formation, exprime l'instauration d'une nouvelle relation entre l'échantillon d'alternants et l'organisation quelques années après la formation. En comparaison, le groupe témoin mobilise un nombre plus important de dimensions pour expliquer l'intention de quitter.

Subséquentement, nos résultats indiquent la présence de variables binaires et unidirectionnelles au sein du groupe témoin, dans la relation individu-implication-intention de quitter.



** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Figure 47 : Modèle groupe témoin-implication-intention de quitter

Les soutiens de l'entreprise et du supérieur, le contrat tacite bidimensionnel et l'intégration sociale possèdent une double relation, pouvant activer à la fois l'implication ou l'intention de quitter, quand la maîtrise de la tâche et la satisfaction de carrière sont des variables unidirectionnelles, impactant uniquement l'implication organisationnelle. Nos résultats expriment également une relation directe entre les dimensions de l'implication et l'intention de quitter. Le groupe témoin possède donc une relation directe avec l'implication et avec l'intention de quitter, l'implication active au sein de ce groupe est reliée directement, de manière négative, à l'intention de quitter. Les variables testées sur l'échantillon témoin peuvent endiguer ou favoriser l'intention de quitter, comme le montrent les relations positives relevées entre soutien de l'entreprise, contrat tacite et intention de quitter, la présence de l'implication organisationnelle renforçant l'endiguement.

Ainsi, le groupe témoin agit de façon similaire aux échantillons d'alternants dans la relation avec l'implication et l'intention de quitter, en possédant des variables binaires et unidirectionnelles et en conservant des liens directs entre ces différentes notions, renforcées par l'activation de l'implication. Cependant, le groupe de contrôle témoigne de relations positives avec l'intention de quitter, émanant du soutien de l'entreprise et du contrat tacite, exprimant une relation générale entre l'individu et l'organisation non établie sur un équilibre réciproque et sain.

CONCLUSIONS : LE DOUBLE RÔLE DE L'ALTERNANCE DANS L'ENDIGUEMENT DU TURNOVER

Le cheminement de notre analyse nous a amené à confronter les deux niveaux d'étude retenus par notre méthodologie, afin d'obtenir des éléments de réponse à notre problématique - comment la formation en alternance diminue-t-elle l'intention de quitter - et d'ajuster notre modèle théorique alternance-implication-intention de quitter. Nous exposerons, dans nos conclusions de partie, la spécificité de la relation entre alternance et intention de quitter, ainsi que le rôle de l'implication, puis nous proposerons un modèle ajusté alternance-implication-intention de quitter, pour répondre enfin à notre question de départ.

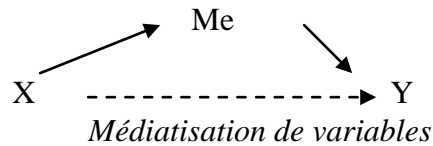
Relations directes alternance-implication-intention de quitter

Les résultats de nos analyses font ressortir une relation directe entre alternance et intention de quitter, contrairement au modèle théorique présenté. En effet, la maîtrise de la tâche, le contrat tacite, le soutien de l'entreprise et du campus ainsi que l'intégration sociale sont liés directement à l'intention de quitter. L'alternance développe ainsi une relation directe avec l'intention de quitter, et peut seule endiguer ce phénomène.

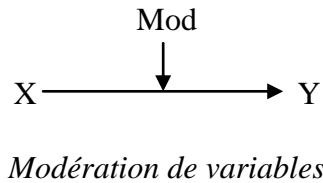
De plus, certaines variables sont binaires, la maîtrise de la tâche, l'intégration sociale, le contrat tacite et le soutien de l'entreprise, quand la satisfaction de carrière, le soutien du supérieur et la compréhension du rôle sont des variables unidirectionnelles, influençant uniquement l'implication organisationnelle. Le modèle alternance exprime ainsi des relations directes entre alternance et implication, entre alternance et intention de quitter et entre implication et intention de quitter.

Le rôle de l'implication :

Ces différentes relations expriment l'absence d'hypothèse de modération ou de médiatisation du lien alternance-intention de quitter par l'implication. Il existe une médiation quand l'effet d'une variable explicative (X) sur une variable à expliquer (Y) est, au moins partiellement, indirect et passe par une troisième variable, dite variable médiatrice (Me) (Gavard-Perret, 2008).



Il existe un effet modérateur (Mod) quand une troisième variable affecte la direction, l'existence ou la force de la relation entre X et Y (Gavard-Perret, 2008).



Or, l'alternance influence directement négativement l'intention de quitter. L'implication influence directement négativement l'intention de quitter. L'alternance développe l'implication. La relation entre alternance-implication-intention de quitter demeure donc cumulative et non modérée ou médiatisée.

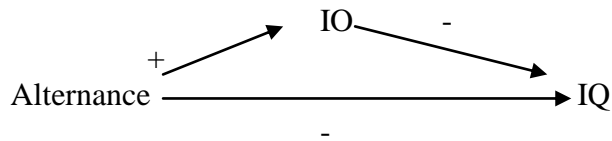


Figure 48 : Relation alternance-implication-intention de quitter

En développant l'implication, l'alternance appuie l'endiguement de l'intention de quitter.

Réponse au modèle

Notre modèle théorique spécifiait une relation indirecte entre l'alternance et l'intention de quitter, en élaborant l'hypothèse que le développement de l'implication organisationnelle seule endiguerait le turnover. Or, nos résultats démontrent une relation complexe entre alternance-implication-intention de quitter, où les liens demeurent directs entre ces trois notions. Ces relations directes mettent en exergue des variables constitutives de l'alternance binaires ou unidirectionnelles. Partant, les hypothèses de notre modèle sont corroborées par nos résultats, qui précisent cependant le jeu des différentes dimensions de l'alternance,

exprimant des influences variées sur les différents types d'implication, comme l'expriment les schémas suivants.

Légende

→ = relation négative
 → = relation positive

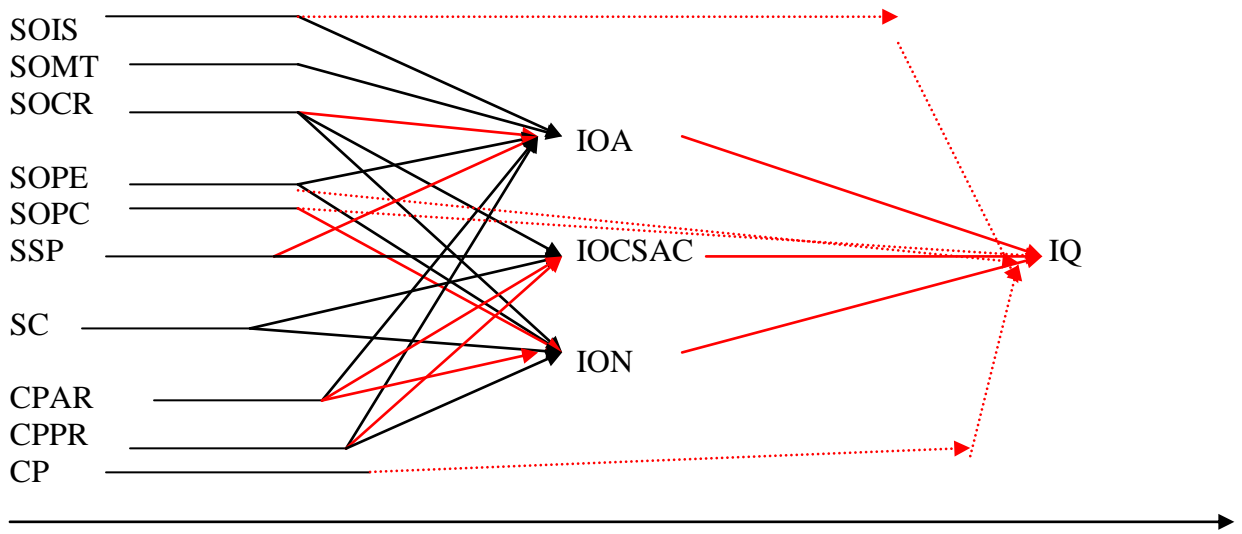


Figure 49 : Modèle développé alternance-implication-intention de quitter, T2

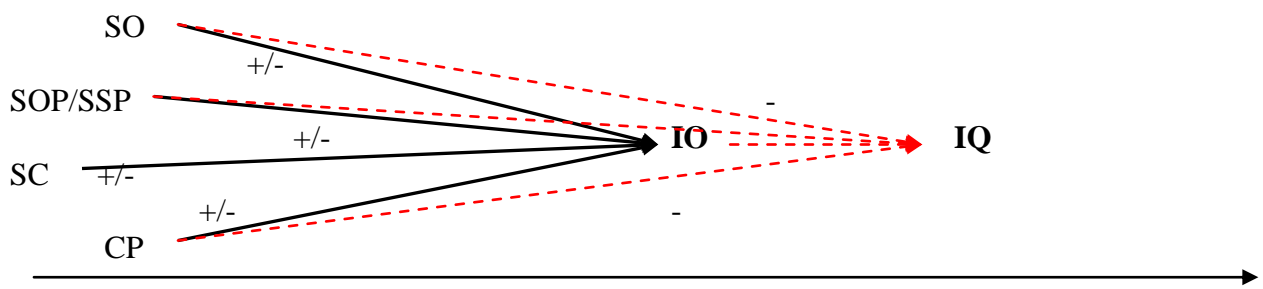


Figure 50 : Modèle synthétique alternance-implication-intention de quitter, T2

Notre modèle théorique afférent au groupe témoin est également validé, nos échantillons d'alternants se comportant de la même manière que la population classique, dans la relation directe avec l'intention de quitter et l'implication.

Cependant, des différences se font jour. En effet, le processus d'alternance développe une relation totalement négative avec l'intention de quitter, et crée les conditions du développement de l'implication organisationnelle, attitude qui renforce l'absence d'intention de quitter. Récurrente et active du début de l'alternance aux années post diplôme, l'implication organisationnelle développée par l'alternance explique sur le long terme l'intention de quitter, quand les variables de l'alternance cessent de jouer quelques années après l'obtention du diplôme. A côté, le groupe témoin possède des relations tantôt positives, tantôt négatives avec l'intention de quitter, quand l'implication organisationnelle joue un rôle très important dans l'explication de la variance de l'intention de quitter.

Notre modèle théorique est donc validé mais ajusté selon les sous-dimensions précises des variables génériques de l'alternance et de l'implication organisationnelle. Les relations observées sont positives entre alternance et implication, et négatives entre alternance et intention de quitter mais aussi entre implication et intention de quitter. Au sein du groupe témoin, les relations sont également positives entre certaines variables tests de l'alternance et implication, mais la relation entre les acteurs et l'intention de quitter demeure soit positive, soit négative. La population en alternance développe donc une relation plus équilibrée avec l'organisation.

Ainsi, notre interrogation de départ cherchait à comprendre comment et pourquoi l'alternance influence négativement le turnover, au regard des trajectoires classiques, quand notre problématique visait la compréhension de la diminution de l'intention de quitter par l'alternance. La réponse synthétique est la suivante : la formation en alternance diminue l'intention de quitter en créant les conditions du développement de l'implication organisationnelle et en favorisant un rapport équilibré entre l'individu et l'organisation, basé sur un contrat tacite stable, une socialisation organisationnelle aboutie, un soutien de l'entreprise et du supérieur ainsi qu'une satisfaction vis-à-vis de la carrière.

Résumé du chapitre 4

Ainsi, notre test, effectué sur la population des exploitants du groupe Veolia Transport, s'appuie sur deux échantillons. Le premier, double, est constitué d'acteurs alternants. Le second, est composé d'individus non initiés à l'alternance, représentatifs de la population classique des exploitants. Après avoir vérifié les conditions de comparaison de ces différents échantillons, notre collecte de données, effectuée sur un plan dit longitudinal ainsi que sur un plan dit transversal, est réalisée à l'aide d'un questionnaire unique. Adapté à chaque échantillon, ce questionnaire possède des échelles de mesures fiables. Contrôlés systématiquement par les variables « type de poste-niveau de diplôme » et « ancienneté », nos résultats mettent en exergue des influences faibles de ces dimensions sur nos échantillons, faiblesses qui se retrouvent tout au long de nos analyses.

Exposés sur deux niveaux, nos résultats de premier niveau permettent d'ajuster nos hypothèses. Concernant le premier niveau, la formation en alternance développe la socialisation organisationnelle de manière accélérée, mais dans une moindre mesure que la population classique (H1). Elle met en exergue un contrat psychologique qui s'ajuste au fil du temps, et disparaît quelques années après l'alternance, en contraste avec la population classique dont la dimension individuelle est plus élevée (H2). Elle met en exergue un succès de carrière constant, fortement supérieur à la population classique (H3). La formation en alternance développe l'importance conjointe du soutien de l'entreprise (H4) et du soutien du supérieur (H4') pour les acteurs, en contraste avec la population classique privilégiant le supérieur. Enfin, la formation en alternance développe l'intention de quitter des acteurs, beaucoup moins fortement que la population classique (H5). Cet ajustement, au regard de notre échantillon de contrôle, permet d'affirmer la suprématie de l'alternance dans le développement d'une attitude favorable envers l'organisation.

Un jeu évolutif du développement des dimensions de l'implication apparaît, montrant la diminution progressive des facettes normatives et calculées, au profit de la facette affective. Ce changement de relation se double d'une baisse des influences des dimensions de l'alternance sur les attitudes au travail, quelques années après l'alternance, exprimant chez les acteurs alternants plusieurs séquences de rapport au travail. La formation développe une relation spécifique, par l'intermédiaire des variables de l'alternance, qui cessent de jouer à l'issue de la formation, où seul le soutien de la communauté de travail favorise le

développement d'une attitude affective envers l'organisation. Dans ce deuxième temps, les conditions de développement de l'implication organisationnelle chez les alternants se rapprochent du groupe témoin, influencé par le soutien de l'entreprise et le contrat tacite individuel. Ce découpage séquentiel est confirmé par nos hypothèses de second niveau, dont l'ajustement fait ressortir des variables agissant positivement ou négativement avec l'implication, et d'autres ambivalentes. De plus, cet ajustement de nos hypothèses pose également la prédominance du modèle de l'alternance sur le développement de l'implication organisationnelle.

Subséquentement, nos résultats ont montré, contrairement à notre modèle théorique initial, l'existence d'une relation directe entre alternance et intention de quitter, entre alternance et implication, et entre implication et intention de quitter, liens se basant sur des variables binaires et unidirectionnelles. Cependant, le sens des relations de notre modèle d'alternance demeure validé, ainsi que le modèle hors alternance, confirmant la supériorité du premier sur le second, dans la pureté des relations.

Enfin, ce chapitre permet de répondre à notre problématique en une phrase générique : la formation en alternance diminue l'intention de quitter en créant les conditions du développement de l'implication organisationnelle, et en favorisant un rapport équilibré entre l'individu et l'organisation, basé sur un contrat tacite stable, une socialisation organisationnelle aboutie, un soutien de l'entreprise et du supérieur et une satisfaction vis-à-vis de sa carrière. Partant, discutons cette réponse constitutive d'une relation dialectique d'alternance.

CHAPITRE 5

LA CONSTITUTION D'UNE RELATION DIALECTIQUE PAR L'ALTERNANCE

« (...) Aussi, nos résultats démontrent-ils un endiguement plus solide de l'intention de quitter par l'alternance, au regard comparé de la population classique des exploitants. » A travers ces résultats peut apparaître la création d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, où le lien contractuel tacite développé pendant l'alternance cède sa place à l'implication affective des individus après la formation. Aidée dans son développement par un système tutorial, où la communauté de pairs importe autant que le supérieur-mentor, et par une socialisation active de l'individu, la relation dialectique d'alternance permet d'endiguer le turnover et corrobore la vision stratégique de la DRH du groupe. Cependant, l'alternance ne demeure pas uniquement l'outil au service de la relation durable, mais est également un sas d'ajustement ainsi qu'un système de développement comportemental. La validité de nos résultats permet d'appeler à un système de gestion dédié de la formation en alternance, dans une trame temporelle longue, de carrière, par la fonction des ressources humaines. Enfin, en proposant de pousser la réflexion, nous pourrions interroger les effets de l'alternance sur l'organisation, dans une visée collective, en questionnant les notions de réseau et d'apprentissage organisationnel.

Au sein de notre dernier chapitre, structuré en sept sections, nous présenterons tout d'abord les trois constitutions de l'alternance, sas d'ajustement, système de développement comportemental et système d'endiguement du turnover (I). Puis, nous appréhenderons le processus d'alternance au regard des vétérans de la formation et discuterons le développement d'un goût du challenge (II). Par suite, nous exposerons l'essence de la relation dialectique d'alternance par contrat, aidée par l'individu acteur et le système tutorial (III). Subséquemment, nous discuterons le modèle alternance-implication-intention de quitter, l'ajustement du turnover par l'alternance et le développement de trois comportements par l'alternance (IV). Puis nous appréhenderons la relation dialectique d'alternance entre l'individu et l'organisation, rapport équilibré basé sur une intelligence raisonnée (V). Enfin, nous exposerons les limites de notre recherche (VI) et définirons les implications managériales liées à nos résultats (VII).

Précautions d'analyse et éléments de contingence

Les résultats de notre recherche sont liés à la temporalité de notre phase de collecte, longue, qui subit les aléas des contingences. Se déroulant sur 32 mois, de février 2008 à octobre 2010, les données exploratoires, collectées entre mars 2008 et mars 2009, ainsi que

les données de test, collectées entre septembre 2009 et septembre 2010, furent impactées par les variations contextuelles macro-économiques et l'actualité du groupe Veolia Environnement. La crise financière puis économique initiée en 2009 toucha la croissance du groupe, ce qui se traduit par une diminution des recrutements généraux, de la rentabilité des contrats, et des chasses aux coûts internes. Ici, les recrutements d'alternants furent, au contraire, constants, avec la « mission alternance » lancée par le PDG du groupe, visant la création de 3000 contrats d'alternance entre 2009 et 2010. Enfin, depuis le début de l'année 2010, Veolia Transport s'inscrit dans un processus de fusion avec le groupe Transdev, concurrent d'hier et futur partenaire, ce qui mène à la réduction des recrutements et à la concentration sur l'efficacité économique de la production¹⁹⁵.

Conscient que ces événements touchent les exploitations de transport, le non changement général de la gestion de l'alternance au sein du groupe entre 2005 et mai 2010, réduit considérablement les impacts de ces actions contingentes.

¹⁹⁵ En 2010, 55 CAP AACR ont été recrutés pour l'Ile de France, la Normandie et le nord est de la France ; 5 LPGSE ont été recrutées pour toute la France et 8 Master MISE. Dans ses conditions, notre thèse aurait suivi une méthodologie plus qualitative.

SECTION I – QU’EST-CE QUE L’ALTERNANCE ? SAS D’AJUSTEMENT, SYSTÈME DE DÉVELOPPEMENT COMPORTEMENTAL ET D’ENDIGUEMENT DU TURNOVER

L’exposition et l’analyse de nos résultats empiriques expriment la nécessité d’un ajustement de notre modèle théorique général à la réalité du terrain. L’appréhension du double niveau d’analyse, et le recours à un modèle explicatif, pour expliciter notre question de recherche, oblige à clarifier le décalage précis découvert par nos différentes collectes de données, appliquées à notre design.

Nous expliquerons progressivement, par niveaux d’analyse comment nos résultats permettent de répondre à notre problématique, en suivant notre méthodologie particulière. Tout d’abord, nous nous intéresserons à notre problématique, puis nos questions de recherche des niveaux 1 et 2, pour observer la réponse à notre modèle (1). Enfin, nous confronterons nos résultats au prisme des comportements organisationnels, pour définir une alternance d’ajustement, de développement et d’endiguement (2).

I – L’AJUSTEMENT EMPIRIQUE DE NOTRE MODÈLE THÉORIQUE : LA VALIDATION AJUSTÉE DE NOTRE MODÈLE PAR LES LIENS DIRECTS ALTERNANCE – IMPLICATION – INTENTION DE QUITTER

La confrontation de notre modèle général théorique au terrain, entraîne des résultats empiriques obligeant à ajuster nos hypothèses, sur les deux niveaux d’étude, ainsi que sur notre design théorique, explicatif du lien alternance-intention de quitter. Quelles réponses apporter à notre problématique, à nos questions de recherche multi niveaux et à notre modèle ?

1. La compréhension de l’intention de quitter et le double rôle de l’alternance

Au cours de notre recherche, la problématique qui nous anime vise à comprendre comment la formation en alternance diminue l’intention de quitter. Avant d’expliciter notre

réponse par le recours à la discussion des hypothèses, nous avons conclu le chapitre précédent en indiquant que la formation en alternance, en raison de ses variables constitutives d'une part, et du développement de l'implication organisationnelle d'autre part, diminue l'intention de quitter des acteurs inscrits en alternance.

Cette formulation de réponse soulève deux piliers d'importance majeure dans l'explicitation de l'alternance, à la fois système et processus. L'aspect systémique de l'alternance s'exprime par la présence de variables constitutives aux doubles impacts processuels, favorisant d'un côté le développement de l'implication, de l'autre défavorisant l'intention de quitter, et qui explicitent la double nature de l'alternance, système et processus. De plus, cette constitution implique d'être solidement bâtie, afin de garantir une relation équilibrée entre l'individu et l'organisation, gage du développement d'attitudes favorables à l'organisation.

2. Une influence plus significative de l'alternance sur le turnover au regard comparé de la population classique

Plus précisément, et pour répondre à notre premier niveau de recherche, visant à comprendre comment le système processuel de l'alternance diminue le turnover, notre modèle théorique proposait une relation de développement uniquement positive entre l'alternance et ses variables constitutives, et un lien exclusivement négatif entre ce cursus et l'intention de quitter. Or, nos résultats expriment des relations nuancées, devant nos hypothèses théoriques, mais également devant notre groupe de contrôle. Certes, l'alternance développe la socialisation organisationnelle, mais elle ajuste la relation entre l'individu et l'organisation dans son rapport au contrat psychologique et au soutien organisationnel, quand elle garde constante la satisfaction de carrière. De plus, le cursus, étudié seul, augmente l'intention de quitter, quand la comparaison au groupe de contrôle soulève plus particulièrement un ajustement important de la relation de quitter pendant l'alternance, sans indiquer de scores inquiétants, au regard de la population classique. Cette estimation nouvelle par l'alternant, de son rapport à l'organisation, permet d'affirmer la suprématie de l'alternance dans le développement d'une attitude favorable envers l'organisation, en raison d'un ajustement du rapport réciproque entre les deux parties, au cours de la formation.

3. Le développement de l'implication organisationnelle multidimensionnelle par l'alternance : deuxième niveau d'analyse

Subséquentement, en affinant notre étude de la relation alternance-intention de quitter, l'ajustement développé par la formation, contraint la diffusion du souhait de départ chez les acteurs. En appréhendant un second niveau d'analyse, assis sur la relation négative issue de la littérature managériale, entre implication et intention de quitter, nous avons cherché à comprendre comment le système d'alternance favorise le développement des conditions de l'implication organisationnelle. Notre modèle théorique proposait, comme hypothèses, que les variables constitutives de l'alternance, mises en exergue pendant le cursus, activent le développement de l'implication. Formulés de manière générale, en raison de notre souhait d'appréhender l'implication dans sa multi dimensionnalité, nos résultats empiriques valident nos hypothèses, en fonction des différentes facettes de l'implication. A la fin de la formation, la relation d'implication est effective, entre l'individu et l'organisation, relation supérieure pour les alternants, en comparaison des scores du groupe de contrôle.

Ainsi, quand notre premier niveau de résultats affine nos hypothèses, en exprimant un ajustement général de la relation individu-organisation pendant l'alternance, en raison de ses variables constitutives, notre second niveau de résultats valide nos hypothèses explicatives, ce qui rend la jonction possible entre alternance, implication et intention de quitter. L'alternance est donc un système processuel, qui développe un ajustement de la relation individu-organisation et conditionne l'activation de l'implication organisationnelle.

4. Des relations linéaires directes alternance – implication – intention de quitter

Enfin, l'étude de nos résultats, analysés selon notre modèle théorique d'origine alternance-implication-intention de quitter, met en exergue des relations directes entre chacune des trois dimensions et affine la constitution de ce modèle. Le développement de l'implication n'endigüe pas seul l'intention de quitter. L'alternance, en raison de ses dimensions constitutives, barre la route de l'intention de quitter, développe l'implication, qui renforce le barrage positionné contre le souhait de départ. Les relations de notre modèle sont ainsi validées, mais complétées par un lien direct entre alternance et intention de quitter.

Par ailleurs, les variables de notre modèle peuvent être binaires, c'est-à-dire influençant à la fois l'implication et l'intention de quitter (la maîtrise de la tâche, l'intégration

sociale, le contrat tacite et le soutien de l'entreprise), unidirectionnelles, c'est-à-dire impactant uniquement l'implication (satisfaction de carrière, le soutien du supérieur et la compréhension du rôle), et ambivalentes, c'est-à-dire exprimant un lien positif ou négatif avec l'implication et l'intention de quitter (compréhension du rôle, le contrat tacite bidimensionnel, le soutien du supérieur et la satisfaction de carrière). Ces relations se retrouvent également au sein du groupe de contrôle, qui agit de manière similaire à notre modèle, mais dans une intention différente. Quand les relations entre alternance et intention de quitter sont toutes négatives, le lien entre les variables constitutives de l'alternance et l'intention de quitter, au sein du groupe témoin, est négatif et positif, ce qui confirme la supériorité du modèle alternance sur la relation avec l'intention de quitter. En revanche, l'implication émanant du groupe de contrôle possède un pouvoir explicatif plus fort de l'intention de quitter que les alternants. Ces résultats valident donc également notre double design comparatif, où les relations entre variables de l'alternance et implication sont à chaque fois positives - bien que toutes ne sont pas activées hors alternance - mais demeurent contrastées avec l'intention de quitter.

Ainsi, nos résultats multi niveaux et le test de notre modèle expliquent la relation spécifique que développe l'alternance chez les acteurs, validée par le recours à la comparaison de nos données à un échantillon de contrôle, correspondant à la population « classique » des exploitants. Au sein de notre recherche, l'originalité des influences du système alternance sur les hommes nous amène à questionner l'essence de l'alternance, au regard des comportements organisationnels.

II – QU'EST-CE QUE L'ALTERNANCE AU REGARD DES COMPORTEMENTS ORGANISATIONNELS ?

A la lumière de nos résultats, la formation en alternance est à la fois un système et un processus, qui comporte plusieurs caractéristiques propres à la relation individu-organisation. Sans d'ajustement d'une part, système de développement comportemental d'autre part, l'alternance est également un mécanisme d'endiguement du turnover, aux conditions de l'activation positive de ses dimensions.

1. L'alternance comme sas d'ajustement

Tout d'abord, la formation en alternance est un sas d'ajustement, que nous pourrions qualifier d'alternance intégrative (Kaddouri, 1992 ; Bachelard, 1994), c'est-à-dire un apprentissage de la relation d'emploi par l'individu, et un apprivoisement de l'acteur, par l'organisation. Favorisant la socialisation organisationnelle sur ses trois domaines, intégration sociale, maîtrise de la tâche et compréhension de son rôle et de l'organisation, l'alternance permet une période longue d'observation entre l'alternant et l'entreprise, où chacun apprend à se connaître, dans ses fonctionnements, ses manières d'agir, ses réactions, ses atouts et ses contraintes. L'acteur et l'organisation se jaugent, évaluent les possibilités d'établir une relation d'emploi équilibrée, de parvenir à l'instauration de cet équilibre. En entrant dans l'entreprise avec ses particularités, l'alternant doit renoncer à une partie de lui-même pour se socialiser à son environnement, quand l'organisation doit accepter de muer à la marge, c'est-à-dire respecter l'originalité propre à chaque individu. En scellant cette observation bilatérale, l'alternance demeure ainsi un sas d'ajustement où les heurts premiers se tarissent, devant l'acceptation de l'un et l'autre.

2. L'alternance comme système de développement comportemental

Sas d'ajustement, l'alternance est également un système de développement comportemental, où la longueur du processus, riche d'activation de dimensions particulières, permet la création d'une relation spécifique entre l'individu et l'organisation. Des comportements se développent pendant le cursus, liés à l'implication organisationnelle. Trois catégories de relation se font jour, une affective, une opportuniste et une d'endettement, actionnées par des dimensions différentes. D'une part, quand l'alternance favorise l'intégration sociale, le développement de la maîtrise de la tâche, la perception d'un soutien de la communauté de travail ainsi que des engagements de promesses mutuellement respectées entre l'individu et l'organisation, l'acteur initié est impliqué de manière affective. D'autre part, en favorisant la compréhension de l'organisation et des limites de son poste, la perception d'un soutien particulier du supérieur et la satisfaction de carrière, l'acteur initié demeure opportuniste, c'est-à-dire que son comportement d'implication est uniquement le produit d'un calcul, basé sur la notion de sacrifice. Le succès de carrière, la connaissance fine des ficelles de l'organisation et le relationnel fort établi avec le supérieur sont des éléments dont la perte, en cas de départ, serait associée à un sacrifice devant les efforts consentis pour

réussir sa trajectoire professionnelle. A l'instar de Suliman et Iles (2000), nous considérons que la relation calculée est peu saine. Enfin, quand l'alternance favorise la perception de soutien de la communauté de travail, la satisfaction de carrière, la compréhension du rôle et de l'organisation et des promesses d'engagement très fortes de l'entreprise, un comportement d'endetté ressort, où l'acteur se considère comme l'obligé de l'organisation. Devant les apports consentis par l'entreprise à l'individu, ce dernier, les jugeant « extraordinaires », s'enchaîne mentalement à l'organisation, usurière malgré elle de l'acteur. Ici également, la relation ne demeure pas saine.

Ainsi, trois comportements se dégagent de l'alternance, conditionnés par des dimensions différentes, dont le jeu permet soit la création d'attitudes saines entre l'individu et l'organisation, soit le développement de comportements de calculateur ou d'endetté, le premier considérant manœuvrer l'organisation, le second écrasant l'individu.

3. L'alternance comme système d'endiguement du turnover

L'alternance est un système d'endiguement du turnover, en raison d'une part des liens directs tissés entre le cursus et le souhait de départ, liens tous négatifs, et d'autre part du développement de l'implication, annihilateur de l'intention de quitter. Le contrat psychologique bidimensionnel, l'intégration sociale et le soutien de la communauté de travail, favorisant l'implication, nuisent au développement de l'intention de quitter, tout comme le soutien du campus, dimension unidirectionnelle. Ici, quand les dimensions constitutives de l'alternance créent les conditions du développement de l'implication affective, elles rejettent doublement l'intention de quitter.

Ainsi, la confrontation de notre design de recherche à l'empirisme permet d'ajuster notre modèle et de préciser les conditions du développement de l'implication et d'ajustement du turnover. L'alternance, système processuel, apparaît à la fois comme un sas d'ajustement entre les individus et l'organisation, comme un système de développement de comportements organisationnels et enfin comme un système d'endiguement de l'intention de quitter. Afin d'appréhender pleinement la portée des points nodaux de notre recherche, et de creuser notre discussion, explicitons le processus d'alternance, de son anticipation aux années post diplôme, notamment par l'illustration des initiés.

SECTION II – LE PROCESSUS D’ALTERNANCE AU REGARD DE CEUX QUI L’ONT VÉCU : LE DÉVELOPPEMENT DE POTENTIEL :

Le processus d’alternance conditionne le développement d’attitudes spécifiques envers l’organisation, notamment des comportements de type affectif, calculé ou encore d’endettement. De l’anticipation de l’alternance aux années post diplôme, en passant par le début et la fin du cursus, appréhendons le processus d’alternance pour les acteurs. Nous exposerons chronologiquement l’évolution du système alternance sur les acteurs, en l’illustrant par des citations issues des analyses de nos entretiens (1) (2) (3) (4). Puis nous confronterons ce processus au regard de la population classique des exploitants, afin d’appréhender au plus près les spécificités de l’alternance (5).

I – AVANT L’ALTERNANCE : RÔLE DE L’ANTICIPATION ET FORTE MOTIVATION

Avant de débiter la formation, les acteurs initient un processus de socialisation organisationnelle, basé sur les entretiens de recrutement, les recherches d’informations et une entrée dans l’entreprise généralement anticipée de plusieurs semaines par rapport au début de la formation, qui exprime la faible augmentation du score de l’intégration sociale (+0.01 ; NS). Cette anticipation de l’entrée en formation explique l’ajustement du contrat psychologique pendant l’alternance et l’ajustement global observé pendant l’alternance. En effet, de manière générale, l’inscription en alternance, pour les étudiants, s’effectue dans l’objectif majeur d’intégrer le groupe Veolia Environnement en contrat à durée indéterminée, et le dessein mineur d’apprendre un métier pour les apprentis, de prime abord, comme l’expriment les initiés :

« Pour moi, c’était la possibilité d’intégrer VE en tant que cadre avec un CDI. Si, en plus de ça j’ai une formation au niveau du management, de l’environnement, c’est un plus mais au départ, c’était bien pour intégrer VE en tant que cadre. » (MISE, FI)

« Un CDI. Cours intéressants mais je les ai pas restitués sur le terrain » (MISE, FI)

« Un emploi avant tout. Et la formation aussi car elle me permettait de continuer à travailler avec une rémunération correcte, avec une formation solide, ce qui n'était pas négligeable. Et pratique aussi, j'étais à côté de chez moi et quand on a un poste qui nécessite une grande implication, une forte amplitude, c'est pratique et attirant. » (LPGSE, FI)

« C'est le groupe qui attire, rentrer dans un groupe. Car avant, j'étais dans une structure petite, familiale, et tous les problèmes financiers. Et j'arrivais avec l'image que dans un groupe, on ne retrouve pas cela. » (AACR)

A côté, pour les collaborateurs en formation continue, l'alternance permet d'accompagner une transition ou une évolution de carrière, ce qui explique la stabilité du score du succès de carrière, devant l'obtention des objectifs escomptés.

« Je veux pas dire que j'y avais jamais pensé, car quand on veut évoluer et aller plus loin, quand on a pas le diplôme, à un moment donné, on va être bloqué, donc si je veux dépasser cette limite, j'ai pas le choix, et je franchis le cap. » (LPGSE, FPC)

« Ce qui était mûr, c'était de faire une équivalence. Pourquoi pas la licence, c'était par rapport à mon cursus personnel, sur lequel je préjugeais de mes capacités. J'étais plus enclin à faire une VAE mais mon ancien directeur me disait qu'il fallait faire la licence en présence, qui m'apportera un plus alors qu'en VAE, pas d'apport complémentaire. Après, plus beaucoup de chemin pour me convaincre. Ils ont fini d'enfoncer le clou qui m'a permis de me dire, tu peux le faire, surtout que j'avais l'appui familial qui m'a dit fais le. » (LPGSE, FPC)

II – LE DÉBUT DE L'ALTERNANCE : L'INITIATION AU GOÛT DU CHALLENGE

Forts de cette anticipation et de ces motivations, les acteurs initient la formation en alternance sur un socle positif, lié à la satisfaction de carrière. Perçue comme l'accomplissement d'une envie, d'un désir, lié à une projection de carrière, l'inscription au sein du cursus, rendu réel par la semaine d'intégration, demeure une étape importante de la

vie des individus. Cette satisfaction génère une attitude favorable vis-à-vis de l'organisation qui permet la contractualisation tacite d'engagements entreprise-individus, individus-entreprise, avec des attentes fortes (3,91 points) et surtout une volonté d'engagement individuel élevée (4,16 points). Un contrat psychologique se dessine chez les acteurs, aidé dans sa construction par une intégration sociale importante et un soutien du supérieur / tuteur (3,55) ainsi que de la communauté de travail (-0,05; NS) similaire. Pour les acteurs, la prédominance du contrat tacite individuel fait ressortir un goût du challenge élevé, exprimant une recherche de complexité des missions, l'action rapide, la possibilité de faire œuvre de performance :

« A partir du moment où j'ai fait la VAPP, déjà je me suis dit, tu es parti, ça y est, donc à partir de là, c'est mon caractère, je m'interdis l'échec donc à partir du moment où ma décision est prise, plus le droit de faire marche arrière. » (LPGSE, FPC)

« Quand on se retrouve à la fac avec un fils en âge d'y être, challenge supplémentaire pour ne pas me planter. » (LPGSE, FPC)

« Mais sur l'année universitaire, très forte implication, j'ai dû m'astreindre, me faire violence. » (LPGSE, FPC)

« Dans l'évolution de ma carrière, c'est plus naturel, alors que la licence, il a fallu que je me sorte les tripes, car j'ai jamais été très scolaire. Me lever tôt, pas de problème, faire des heures, pas de problème, mais mettre le nez dans un bouquin, pas mon truc. Ce fut un gros investissement de ma part. » (LPGSE, FPC)

« Moi j'avais la patate, je voulais mettre les choses en place, j'avoue que ça a été tendu mais à force de dialogue, de toute façon je lui ai dit clairement, je ne veux pas t'embêter, je sais qu'il te reste 4 mois à faire, ce serait bien que tu partes dans un contexte favorable, et ce serait aussi valorisant pour toi. Il ne trouvait pas ça valorisant mais on a réussi quand même à faire quelque chose. » (MISE, FI)

« Pendant les études d'ingénieur, on a des projets vachement pointus qui exigent de se creuser la tête toute la journée. Là, c'est complètement différent, plus de l'organisation. Ça m'a chamboulé un peu mais pas plus que ça et je me suis fait une raison, » (MISE, FI)

Cependant, l'intégration en entreprise, pour les apprentis, revêt souvent l'expression d'un sas d'ajustement, les objectifs de postes ne sont souvent pas clairement définis, et l'aide à l'intégration du supérieur marginale, en raison de sa similarité de score avec le soutien des futurs pairs, malgré la dénomination de tuteur. L'alternance, par l'absence récurrente des étudiants, n'aide ainsi pas à la compréhension du rôle, sa délimitation étant soit inexistante, soit non conforme aux définitions préalables :

« Au début, ça été un choc culturel, car dans mon parcours, après ma prépa, j'ai intégré une école d'ingénieur par l'alternance où c'étaient des cycles de 3 mois - 3 mois, et j'ai travaillé chez Veolia Propreté. Au niveau organisationnel, c'était plus carré que ce que j'ai vu dans les ateliers de (...). Pour en avoir discuté avec d'autres collègues, c'est un problème d'ordre structurel, on ne peut pas être aussi structuré sur un atelier que sur une chaîne de production classique car ça demande beaucoup plus de flexibilité. » (MISE, FI)

« Premier choc où ça m'avait paru un peu, beaucoup de bocson, j'avais l'impression que mes objectifs étaient pas clairement définis, que c'était le bocson, qu'on m'a mis dedans et on m'a dit, bah tu es grand, tu as ton diplôme d'ingénieur, en plus tu es en master MISE donc tu dois savoir. Le problème est que je ne savais pas. » (MISE, FI)

« J'ai essayé tant bien que mal de mener mes missions » (MISE, FI)

« Je ne pense pas avoir été beaucoup accompagnée car je me suis retrouvée sur un bureau toute seule à ne pas savoir quoi faire et par quoi commencer. Au moment de la prépa, avec une façon de faire désordonnée et je me suis retrouvée avec des équipes où là aussi je ne comprenais rien, les gens venaient travailler quand ils avaient le temps, j'avais pas mal de monde et j'ai du m'intégrer un peu seule. En plus, j'étais dans des locaux excentrés, pas du tout dans mon service. Quand il fallait que j'aille voir mon responsable à 300 mètres, c'était toujours très compliqué d'avoir les infos, de savoir ce qu'il se passait. (...) Alternance n'a pas favorisé l'intégration, bien au contraire. Alternance nuit car les gens ici ne me connaissaient pas bien, ne savaient pas si j'allais être là ou pas, quelles semaines j'allais en cours. » (LPGSE, FI)

« Quand une personne est accueillie dans entreprise : pas de définition des missions et de la place. La fiche de mission n'a pas de valeur et n'évite pas de faire des tâches inintéressantes :

cela manquait de connaître les objectifs de poste, une mission claire, une cohérence entre le discours et la pratique. » (MISE, FI)

« Mais le poste tel qu'on me l'a vendu n'était pas tout à fait ce que j'ai trouvé en arrivant, sans compter toutes les adaptations nécessaires parce que ça collait plus avec les besoins du service et ce qui était fait. » (LPGSE, FI)

« Le responsable me vend le poste avec les yeux de la façon dont il l'avait géré il y a 15 ans, car c'était l'ancien responsable, mais avec 5 personnes. Il ne m'a pas vendu du rêve, les missions étaient les miennes, mais le reste, sa vision et son sentiment n'avaient rien à voir avec ce que j'ai trouvé le lendemain. » (LPGSE, FI)

« Je me disais bien que je n'allais pas faire toute mon alternance ici. Je me suis dit, bon bah voilà, ils font ça pour me mettre dans le bain et me montrer ce qu'est une exploitation et voilà. » (MISE, FI)

« Au début, je dirai qu'ils m'ont mis dans un poste un peu en dessous de mon niveau. J'avais l'impression de faire du travail de BTS. Il n'y avait pas de développement » (MISE, FI)

« Il y a une différence entre ce qu'on m'a dit en entretien. Le directeur avait un discours sur le travail mais au final, c'était de l'assistanat. » (MISE, FI)

« Refaire : je sais pas, si j'avais connaissance de l'issue, je ne pense pas. » (MISE, FI)

Ce défaut d'accompagnement à l'intégration et à la délimitation des rôles par le tuteur demeure pallié par la communauté de travail, qui aide à l'intégration sociale complète des alternants, dont le comportement se doit d'être actif. Le support des pairs, collègues et futurs pairs prend donc tout son sens, pour l'entrée dans la tâche et l'exécution des missions imparties, même si le tâtonnement est souvent de rigueur. Dès lors, l'alternance apparaît impossible à réaliser sans aide externe, tant en entreprise, qu'en centre de formation :

Soutien de la communauté de travail en entreprise

« Intégration : bien : aide : directeur, collègue qui est là depuis 20 ans : goût de transmettre, d'aider : relations faciles. » (MISE, FI)

« Intégration bien faite avec les gens mais un peu légère au niveau de l'accompagnement. » (LPGSE, FI)

« Très rapidement. On m'a présenté à chacun. Au bout de deux semaines, j'étais intégré. Pas de souci personnel pour m'intégrer en entreprise, c'est un milieu dans lequel je m'épanouis totalement, ça me convient parfaitement donc partant de ce principe, mes collègues sont très ouverts et m'ont très bien accueilli. Intégration très rapide, très simple » (LPGSE, FI)

« Mais on venait pas me chercher. Si j'avais un problème, j'y allais, car j'ai vite compris qu'on n'allait pas venir m'aider spontanément. » (MISE, FI)

« C'est important d'avoir le soutien dans son entreprise, car il faut continuer à assumer le poste, plus les cours, plus les responsabilités, plus la vie familiale. C'est pas simple, très pesant, avec des moments de doutes à certains moments. » (MISE, FPC)

« J'étais en attente mais quand j'ai compris que j'étais obligé de faire les démarches, ça s'est bien passé. Oui j'étais en attente mais pas longtemps » (MISE, FI)

« Globalement oui soutenu. Si on a besoin de quoi que ce soit, c'est à nous d'aller poser la bonne question à la bonne personne. Il faut poser la question car les collègues n'iront pas de l'avant. » (LPGSE, FI)

« Assez seul mais quand j'ai besoin d'aide, ok. Mais d'autres acteurs m'ont aidé et appris, notamment l'ancien acheteur de (...). » (MISE, FI)

« Collègues de ma formation, très importantes, équipe pédagogique du campus car soutien très appréciable, et bien organisé, et il y a également les gens avec qui je travaille à (...), mes adjoints. » (LPGSE, FI)

« Mon Responsable d'exploitation, avec qui je travaillais chaque jour, me forme sur tous les aspects métier, exploitation, je lui pose des tas de question et m'a toujours tout répondu. C'est la majorité de mes connaissances en exploitation. » (LPGSE, FI)

Soutien de la communauté de travail en centre de formation

« Je pense que le fait de partager avec les différentes personnes des filiales, c'est un vrai plus, c'est tout ça qui permet de faire avancer, de booster. » (LPGSE, FPC)

« La grosse force, et ce que j'ai apprécié, par rapport à ce cursus, c'est le joint, le bloc avec les collègues de formation. » (LPGSE, FPC)

« Se sentir soutenu par les autres, et rassuré, on a besoin d'être rassuré et de se rassurer. Et je pense que ça a été une vraie force. » (MISE, FPC)

« Promotion froide dans l'ensemble : manque de cohésion et c'est dommage » (MISE, FI)

« D'autres étudiants et je me suis rendu compte que ça apportait autant. On pouvait apprendre autant en cours qu'après d'autres étudiants de différentes divisions, d'âges différents, de fonction différentes, c'est super aussi. » (LPGSE, FI)

III – LA FIN DE L'ALTERNANCE : LE SACRE DE L'ALTERNANT ET LE CHALLENGE COMME ABSOLU

Entre le début et la fin du cursus, les éléments en germe prennent corps et s'affirment, évoluent dans le sens d'une meilleure compréhension de l'entreprise et de son rôle (+0,15*; p<.000) et d'une maîtrise accrue de la tâche (+0,29*; p<.000), lesquelles permettent l'ajustement du contrat psychologique, et la baisse du soutien de l'organisation et du supérieur. La contractualisation de la relation entre l'individu et l'organisation s'effectue en fin d'alternance sur des scores moins élevés, les individus évaluant leurs attentes vis-à-vis de l'organisation plus faiblement (-0,22*; p<.000), tout comme leurs engagements propres (-0,21*; p<.000). En revanche, l'évaluation du respect des promesses de l'entreprise et

individuelles demeure similaire, suivant la courbe descendante de réévaluation de la relation contractuelle tacite. Cet ajustement est lié au respect des promesses de l'entreprise, qui propose un poste correspondant aux attentes, intronisant l'individu dans un statut stable, aux yeux des pairs. Cet adoubement de fin de formation, et ce respect du contrat par l'entreprise, favorisent la réciprocité de l'individu, à la recherche de complexité, au-delà des éléments matériels :

« Changement depuis la fin de l'alternance : seule sur le poste : prend les décisions, plus de responsabilités. » (MISE, FI)

« Cela s'est passé à la fin de l'alternance. Avant, ils ne s'attachaient pas car pas là, jamais là. La continuité crée du lien. » (LPGSE, FI)

« Il y a un avant et un après alternance. » (LPGSE, FI)

« Parfaitement, surtout depuis la fin de la licence. Le fait d'avoir un statut, être sur le même pied d'égalité que les autres salariés, c'est vrai que ça permet d'affirmer davantage dans l'entreprise ? » (LPGSE, FI)

« Beaucoup de soucis, beaucoup de préoccupations mais un enrichissement personnel, une satisfaction, une fierté d'aller plus loin encore, de mener à bien les missions confiées, tant pour l'entreprise que pour les gens qui m'ont fait confiance et qui continuent, et aussi pour ma fierté personnelle, par rapport à l'avancement, à l'évolution dans l'entreprise et à l'avenir. » (LPGSE, FPC)

« Jusqu'à novembre, je travaille uniquement sur les volets d'assistantat. A son départ, frustration car je n'ai pas pu tout voir. Passation faite sur temps trop long : son devenir n'était pas sûr donc garde les dossiers et laisse uniquement à la fin : transmission trop brève, notamment sur la gestion financière. » (MISE, FI)

« Et après la plateforme technique s'est créée et j'avais plus un rôle de consultant. J'avais plus directement des gens sous mes ordres, c'était plus un rôle de consultant et je dois dire que ça ne m'a pas déplu. » (MISE, FI)

« Position dans l'entreprise, oui, je savais que j'allais être adjoint et pas responsable tout de suite , ce qui est une bonne chose car si on se grille en tant que responsable, après, c'est fini. » (MISE, FI)

« Alors, il y avait un objectif de poste qui était celui que j'occupe actuellement. » (MISE, FI)

« Je connaissais bien l'étendue de mon poste car en alternance j'étais sur ce type de poste déjà ». (AACR)

« C'est un poste qu'on m'a proposé lors de mon embauche après la licence. Sachant que c'est pas le terme exact mentionné contractuellement, mais je savais que ça allait être mes principales taches. » (LPGSE, FI)

« Il n'y a pas que l'aspect financier, il y a l'épanouissement personnel également. Poste dans lequel je suis m'amène à me former dans différents domaines et un poste comme ça, c'est très appréciable. Toujours se remettre en cause, se former chaque jour, apporte un épanouissement personnel. » (LPGSE, FI)

Développement du goût du challenge

« Mais certaines missions ne sont pas valorisantes. Quand notre assistante n'est pas là, je m'occupe de la gestion du carburant, mais je pourrais servir à autre chose. Mais il y a d'autres tâches intéressantes et pointues, comme répondre aux appels d'offre, qui me font vite oublier les petites missions « pas intéressantes ». » (MISE, FI)

« Plus de la complexité de la tâche. Les responsabilités, je ne vais pas courir après même si j'aimerais bien en avoir. Ce qui m'intéresse c'est d'avoir des projets intéressants, complexes. Mais avec la complexité, les responsabilités arrivent. » (MISE, FI)

« Je n'avais pas le temps de tout faire en alternance donc je priorisais. Après, je n'ai pas eu de surprise dans la mesure où j'étais depuis un an sur le poste. En plus je l'ai adapté à moi, à ce que je voulais, de manière assez autonome, et donc le fait d'arrêter l'alternance m'a permis de prioriser et d'approfondir. » (LPGSE, FI)

« Parce que ça demande une énorme implication, nuit et jour, en vacances. Je ne saurais pas décrire. On a l'impression d'être le chef d'orchestre de tout un tas de choses et c'est génial, je vais au delà de ma réserve naturelle. Il y a plein de bons moments et rien que pour ça j'aime ce que je fais. » (LPGSE, FI)

« Oui, je suis fière d'être (...), avant même d'être Veolia. Mais c'est la vie de quitter, et je devrai faire mieux ailleurs, si je quitte un jour. » (LPGSE, FI)

« Là j'ai juste envie de donner le meilleur pour faire en sorte que mon service fonctionne le mieux possible, tout aplanir et faire en sorte que le service fonctionne bien, avec un climat serein, et puis partir après vers autre chose pour évoluer et me diversifier mais l'exploitation c'est ce qui me plaît. » (LPGSE, FI)

« Si je souhaiterais changer de poste, je sais pas encore. En terme de formation oui, plus tard, éventuellement, retourner en exploitation, mais me reformer un peu plus tard, mais pour un poste, je ne peux pas dire, il y a tellement de contraintes et d'atouts dans certains postes qu'il faut attendre avant de choisir son poste, si j'ai la possibilité de pouvoir le choisir. » (LPGSE, FI)

Ce goût du challenge, exprimé dès le commencement de la formation, explique la relation d'emploi particulière que souhaitent développer les alternants avec l'organisation. Soucieux d'obtenir des missions complexes, où l'intensité du travail et l'obligation de réflexion récurrente, de non linéarité du quotidien sont préférées, les acteurs privilégient la quête de la difficulté, l'obligation de maîtriser le plus rapidement possible les tâches dont l'expertise n'est pas totale en sortie de cursus :

« Je ne maîtrise pas parfaitement tout, j'avance au fur et à mesure. Sur l'aspect social, j'ai assisté à beaucoup, le fait de les animer, ce n'est pas pareil. De faire les réponses, de formuler un semblant de réponse, de manière à ne pas aller au-delà de ce où on voudrait aller, c'est plus difficile. Mais par la force des choses, on apprend à se modérer, après avoir pris une petite claque, à modérer notre réponse. » (LPGSE, FPC)

« Je suis dans une progression : je maîtrise pas tout à l'issue du diplôme : j'apprends au fur et à mesure. » (MISE, FI)

« Je suis encore en progression je dirais. Sur une échelle de 1 à 10, je dirai 6, 7. Tout dépend des dossiers. Comme je disais tout à l'heure, la première fois, je vais me pencher sur un sujet, il va falloir que je me documente sur le site de l'INRS ou des sites comme ça qui sont spécialisés dans ces domaines là. Une fois que je me suis documenté, si je dois répéter cette opération plusieurs fois, la seconde fois, ça ira beaucoup plus vite. » (LPGSE, FI)

« J'ai du me mettre à fond dedans pour me mettre à niveau, être crédible face aux chefs d'atelier et surtout face à ce chef d'atelier qui occupait mon poste avant.. Maintenant ça va, c'est acquis, et on fait appel à moi pour développer la deuxième gmao donc c'est assez valorisant. » (MISE, FI)

« Pour la deuxième spécificité, les audits environnementaux, là aussi, j'ai eu un peu de mal par ce que je me suis retrouvé à éplucher tous les textes réglementaires qui existaient, truc que j'ai pas trop l'habitude de faire mais à force d'en voir, de discuter, notamment avec des réunions nationales, à Kleber, avec d'autres chefs d'atelier qui ont la même problématique, je commence à avoir une culture assez globale de ce qu'est la conformité réglementaire environnementale. » (MISE, FI)

« Ca fonctionne par objectifs. Où j'ai le plus d'autonomie, c'est dans la gestion de l'outil informatique, où j'ai carte blanche car mon supérieur c'est de la vieille école, et au niveau informatique, c'est pas son métier, lui il est relation fournisseur et gestion de parc, moi je suis plus axé sur l'informatique mais c'est pas pour ça qu'il me laisse à l'écart dans les autres tâches. » (MISE, FI)

Partant, en sortie d'alternance, les individus se perçoivent moins soutenus par leur entreprise (-0,45* ; p<.000), leur supérieur (-0,42* ; p<.000), en raison de l'impératif d'autonomie demandé aux acteurs. Mais cette forte baisse peut également exprimer une mise au ban de l'individu, en période de transition professionnelle liée à la gestion de la fin de l'alternance, ce qui fait de la négociation de poste un rôle pleinement dévolu à l'entreprise :

Soutien du supérieur

« Après l'alternance, le soutien continue avec le Directeur » (MISE, FI)

« Non, beaucoup moins, et c'est ce que j'attends et mes supérieurs n'ont pas ma connaissance sur les dossiers techniques et s'ils me chapotaient trop j'en aurai vite marre. Ils sont intelligents tant que ça marche. » (MISE, FI)

Soutien des pairs

« Par rapport à mes collègues au même niveau que moi, très bon contact, permet de s'appeler, se rassurer sur tel ou tel problème, permet de dialoguer, d'avoir des avis, de se conforter sur la manière d'aborder un sujet, en fonction des difficultés, des problèmes qui se posent. Parfois aussi d'avoir des idées, et de se dire que ça pourrait être une autre façon de l'aborder. Que ce soient mes collègues proches ou lointains, ou mon directeur, il y a vraiment une disponibilité, aucun souci à chaque fois, ça répond. » (LPGSE, FPC)

« En priorité, je vais chercher l'information dans l'entreprise. Si j'ai un problème dans l'atelier, j'en discute avec le responsable d'atelier. Lui pourra identifier des risques que je n'aurais pas suspectés. Et l'inverse, ça permet d'échanger et de trouver des solutions à moindre coût, comme d'habitude, on a toujours cette notion à prendre en compte. » (LPGSE, FI)

De plus, les acteurs considèrent comme stable leur satisfaction de carrière (+0,02 ; NS), la réussite au diplôme et l'obtention d'un poste renforçant la sensation de succès de carrière, et créant une envie de poursuivre rapidement sa progression professionnelle, en lien direct avec le goût du challenge développé :

« Mais si j'ai fait la licence, c'est parce qu'on a envie d'aller plus loin. Je me sens encore jeune, pas au bout du rouleau, et je me sens pas sur la descente et j'espère bien qu'il y a quelques échelons devant moi, mais il faudra prendre un peu de temps, et c'est vrai que le temps passe vite, et on a parfois l'impression qu'on avance pas assez vite par rapport à ce qu'on voudrait, mais je tiens pas à ce que ça avance plus vite aujourd'hui. Mais j'ai besoin de poser un peu. » (LPGSE, FPC)

« Formation permet d'échanger avec d'autres filières : voir mes possibilités après. » (MISE, FI)

« Hein hein. Je ne vais pas rester toute ma vie adjoint. On a un certain confort, pas trop de responsabilité, les gros coups, c'est le supérieur qui les prend, mais bon, je vais pas rester toute ma vie adjoint. Si possibilité d'évolution dans la région, j'y vais, si non, j'irai voir ailleurs. » (MISE, FI)

« Quand j'estimerai que j'en sais assez, je prendrai la place qui me sera proposée. » (MISE, FI)

« Maintenant j'ai une vision de carrière qui commence à se dessiner, avec des projets, des ambitions, oui clairement, l'alternance a été un tremplin, j'ai mis les pieds dans ce groupe et j'ai envie d'y rester. » (LPGSE, FI)

« Pas si simple que ça aurait pu paraître dès le début. Il y a la culture d'entreprise, la notion de travailler dans la même entreprise ou pas, de découvrir des postes. » (LPGSE, FI)

En fin d'alternance, les individus sont impliqués dans l'organisation plus faiblement de manière normative (-0,18*; p<.000) et calculée SAC (-0,44*; p<.000), et de façon constante sur le plan affectif (-0,05; NS).

L'implication normative, qui exprime le sentiment d'être redevable envers l'organisation, baisse, en raison du remboursement d'une partie de la dette pendant la formation. Elle est influencée positivement par le soutien de l'organisation (.39*), la satisfaction de carrière (.26*), la compréhension du rôle (.28*), la partie individuelle du contrat psychologique (.15*) et négativement par la dimension « entreprise » du contrat (-.29*) et le soutien du Campus (-.27*).

L'implication calculée SAC diminue fortement (-0,44* / T1; p<.000), liée également à la fin des sacrifices effectués pendant la formation et au résultat du calcul de la relation individu – organisation, l'acteur obtenant un diplôme ainsi qu'un poste au sein de l'entreprise. Elle est influencée positivement par la satisfaction de carrière (.36*), la compréhension du rôle (.19*), le soutien du supérieur (.17*) et négativement par les deux dimensions du contrat psychologique (CPAR : -.24* ; CPPR : -.20*).

L'implication affective baisse faiblement (-0,05 / T1; NS) et exprime ainsi une relation constante et saine entre l'individu et l'organisation. Elle est influencée positivement par l'intégration sociale (.17*), le soutien de l'organisation (.29*), la maîtrise de la tâche (.48**), le contrat psychologique entreprise (.47**) et individuel (.33*), et négativement par la compréhension du rôle (-.29*) et le soutien du supérieur (-.25*).

Ces scores d'implication, et ce développement de relations spécifiques à l'organisation, s'appuient donc sur une connaissance de l'organisation, au sens du groupe Veolia, supérieure à celle de la population classique, qui estime connaître parfaitement son entreprise, mais peu le groupe. Une différence d'échelle apparaît, l'alternance favorisant la connaissance globale de l'organisation, quand la population classique limite - ou est limitée dans - sa connaissance de l'organisation aux frontières de l'entreprise d'accueil :

« VE= grosse machine, très institutionnalisée. Aujourd'hui, je suis (...), quand je voudrai partir, je serai Veolia. » (MISE, FI)

« Avec le recul et année de licence, j'ai beaucoup de contact avec le groupe VE, ça ouvre et donne une vision différente des gens ici depuis 20 ans. » (LPGSE, FI)

« Alternance a fait la différence sur la connaissance du groupe, la vision des métiers. » (LPGSE, FI)

« Permet de s'intégrer au niveau du groupe plus que dans entreprise, avec visites et contacts. » (LPGSE, FI)

« Découvre le groupe alors que les gens autour de moi ne le connaissent pas. » (LPGSE, FI)

L'implication développée ressort donc à la fois envers l'entreprise d'accueil et vis-à-vis du groupe en général.

« Mais j'aime bien mon entreprise, j'ai un sentiment d'appartenance assez fort et le jour où je quitterai (...), en plus de la sensibilité qu'on a dans ces moments là, ça me fera quelque chose. » (LPGSE, FI)

« Je me sens un peu plus attaché à (...). VT et (...) c'est la même chose. » (LPGSE, FI)

L'intention de quitter augmente (-0,59*; p<.000), sans se rapprocher trop fortement du score de la population classique. Elle est influencée négativement par le contrat tacite bidimensionnel (-.29*), l'intégration sociale (-.39**), les soutiens de la communauté de travail en entreprise (-.36*) et en centre de formation (-.29*), qui perdure, et par l'activation de l'implication normative (-.37*). Le poste dévolu, la droiture d'esprit, la volonté de maîtriser totalement le poste et les valeurs développées par le groupe influencent également négativement l'intention de quitter :

« Je suis assez fidèle aussi. C'est dans ma nature, mon caractère, et c'est pas la licence qui fera changer mon état d'esprit. » (LPGSE, FPC)

« D'ailleurs, en fin d'année dernière, on m'avait fait des propositions pour me débaucher. J'ai dit non, je me sens bien pour l'instant dans mon poste, l'évolution, et surtout l'entourage. Le jour où je partagerai plus la même chose avec mes supérieurs, j'irai voir ailleurs, où la hiérarchie me le dira. Mais si je partage plus, je partirai, mais à aucun moment c'est pas la licence qui aura fait que. Car si j'avais voulu le faire avant, j'aurai pu le faire. Si je trouve un intérêt dans mon travail, et si l'équilibre se fait financièrement, il faut peser tous les éléments. » (LPGSE, FPC)

« Je reste car considère que ce type de poste je ne maîtrise pas totalement : j'envisage de partir une fois que je serai performante à 100% » (MISE, FI)

« Par contre, chose importante, je souhaite rester dans le groupe, c'est important pour moi car c'est une entreprise que j'aime, et c'est très important pour moi. Ca serait difficile de la quitter, car justement c'est les valeurs qu'elle dégage. Et depuis que je suis dans la vie professionnelle, je suis chez Veolia et j'ai développé une sorte de rapport affectif par rapport à la société et sans trop pouvoir l'expliquer, j'aimerais bien rester au sein de veolia. » (MISE, FI)

*« C'est les deux, l'entreprise est avant tout des personnes. J'ai découvert des gens très intéressants, très pro dans ce qu'ils faisaient et ça donne envie de continuer avec Veolia. »
(LPGSE, FI)*

« Je fonctionne par étape. Pendant le MISE, c'était d'obtenir mon diplôme et d'offrir satisfaction à mes supérieurs hiérarchiques mais je me suis pas dit ah bah là j'ai mon diplôme, dans trois mois je me fais embaucher ailleurs... » (MISE, FI)

« La culture me convient bien. J'adhère aux valeurs de l'entreprise. » (LPGSE, FI)

Cependant, le comportement d'endettement, qui ressort de nos analyses quantitatives, comme influençant négativement l'intention de quitter, est nuancé par une volonté de remboursement d'une dette, teintée de reconnaissance, où la reconnaissance ne créerait pas la sensation d'enchaînement moral à l'organisation. Le support de l'entreprise, la formation de qualité, le poste proposé et l'avenir professionnel ouvert pendant l'alternance favorisent ce développement d'un comportement « contraint » :

« Maintenant, redevable vis-à-vis de l'entreprise, je suis reconnaissant de ce que l'entreprise fait, et j'ai toujours été demandeur à faire des formations.» (MISE, FPC)

« Pas redevable vis-à-vis du groupe. » (MISE, FI)

« Alors, je me sens reconnaissant vis-à-vis de l'entreprise car elle m'a forgé ma vie professionnelle depuis la fin de ma prépa. Elle développe aussi des parcours de formation super intéressants. Oui, je me sens redevable. » (MISE, FI)

« Oui, c'est bizarre comme sentiment d'ailleurs, mais je trouve que le groupe a fait beaucoup pour moi, la formation est super, c'est une formation de qualité, dans tous ses aspects et rien que pour ça je suis redevable envers le groupe. » (LPGSE, FI)

*« Tout était plus que parfait donc redevable d'une part à l'entreprise et de deux au groupe »
(LPGSE, FI)*

« Aussi du fait d'avoir été embauché. » (AACR)

« Soulagé dans un premier temps d'avoir le diplôme et ravi de voir que le directeur souhaitait que je fasse partie de son équipe. » (LPGSE, FI)

IV – LES ANNÉES POST ALTERNANCE : L'IMPLICATION AFFECTIVE ET L'IMPÉRATIF DE TEMPORALITE COURTE

Entre une et trois années après l'alternance, l'évaluation des termes du contrat psychologique baisse sensiblement (-2,53* / T1; $p < .000$), exprimant un contrat très faible. Les deux parties du contrat baissent fortement, les engagements individuels accusant la plus forte baisse (-2,69* / T1; $p < .000$). En revanche, à l'intérieur du contrat, les réciprocités sont évaluées dans le même rapport. Le temps participe donc de la diminution du jeu du contrat psychologique cristallisé en alternance, et non d'un manque de réciprocité et donc de violation du contrat. Il disparaît, laissant la place à une autre relation entre l'individu et l'entreprise.

Partant, les individus se considèrent toujours satisfaits de leur carrière (-0,02; *NS*), retrouvant le score mesuré en début d'alternance, quand les perceptions de soutien de l'organisation (-0,29*; $p < .000$) et du supérieur (-0,12*; $p < .000$) diminuent fortement par rapport au début de l'alternance, et faiblement par rapport à la fin de l'alternance (SOP : -0,05 ; SSP : -0,03; *NS*). Le mouvement initié pendant l'alternance, où le soutien du supérieur garde une influence plus forte que le soutien de l'organisation, continue après la formation, mais faiblement, en raison de la compréhension des vecteurs d'aides actionnables ou non.

Après l'alternance, l'implication affective demeure la plus forte (3,48), influencée positivement par le soutien organisationnel en temps réel (.31*) ainsi que celui du supérieur (.24*) et négativement par la partie entreprise du contrat (-.27*), suivie de l'implication calculée SAC (3,02) influencée négativement par le contrat individuel (-.33*) et la satisfaction de carrière (-.33*), et de la dimension normative (2,74), influencée par le soutien de l'organisation en temps réel (.54**). Ici, l'individu se sent faiblement redevable envers l'organisation, exprime une relation peu assise sur un calcul et met en exergue une relation saine, affective avec l'organisation, un sentiment d'attachement. La dimension affective

relève ainsi du temps plus long. L'intention de quitter continue de croître (-.15*; p<.000), mais dans un sens d'ajustement (T3-T2) influencée négativement par le soutien de l'entreprise (-.22*) et par l'implication affective (-.42**).

Ainsi, un changement de relation se fait jour en après l'alternance, entre les acteurs et l'organisation. Quand la formation met en exergue un goût du challenge exacerbé, crée un horizon de carrière et favorise l'intégration des individus, elle permet, en fin de cursus, d'introniser l'acteur dans un poste spécifique, où la communauté de travail reconnaît le statut de pair à l'ancien novice. Le nouvel impétrant, dont la relation à l'organisation peut être équilibrée, calculée ou normative, prend position pleine et entière dans l'entreprise et continue de développer un rapport exigeant face au travail, en retrouvant un certain équilibre personnel :

« Il faut l'organiser l'équilibre, je ne sais pas si on peut l'appeler un équilibre car pour moi il y a quand même un déséquilibre du à l'entreprise avec l'étendue du poste. » (MISE, FPC)

« Le temps de travail est moindre là, car on emmène moins de travail chez soi alors que pendant la licence, tous les week-ends, pas de répit. »

« Maintenant, je sépare travail de hors travail. » (MISE, FI)

« Maintenant je ne travaille plus le soir » (MISE, FI)

« Ensuite, au premier janvier 2009, j'ai eu mon CDI et la charge de travail était forcément un peu diminuée. Donc plus de temps pour mes loisirs ce qui est pas plus mal mais après ça s'est vite rattrapé. Et maintenant j'ai la même charge de travail que pendant l'alternance, mais uniquement en entreprise. » (MISE, FI)

«Maintenant je fais la part des choses, même si je sais que je peux avoir des coups de téléphone tard dans la nuit, ça va pas m'empêcher à passer à autre chose. J'ai atteint un niveau suffisant pour faire la part des choses. Psychologiquement c'est très relaxant, je me sens bien par rapport à tout ça, j'ai pas d'enfant, c'est pas dérangeant, donc tant que j'ai cette vie là, c'est très bien comme ça. » (LPGSE, FI)

La vie professionnelle de l'initié se scinde donc en deux séquences, la période de développement comportemental, d'ajustement et de création de l'engagement du turnover d'une part, et le temps de l'action par le challenge, après élévation au rang d'acteur compétent d'autre part. Après l'alternance, le lauréat concrétise l'application de l'attitude activée pendant la formation, renforcée uniquement par le soutien de l'entreprise et du supérieur. La relation contractuelle tacite se métamorphose en une relation toujours équilibrée, mais dont les variables d'activation d'un comportement favorable sont moindres. L'ancien alternant vit ainsi deux étapes professionnelles, une première de développement comportemental, d'ajustement à l'organisation, d'acquisition d'un statut et de création d'un avenir, une seconde de mise en œuvre des fruits comportementaux de l'alternance, dans une relation à l'organisation qui se rapproche de la population classique, mais en restant plus affective.

V – LE REGARD DE LA POPULATION DE CONTRÔLE : LES FORCES MOINDRES

La population hors alternance demeure socialisée plus fortement à l'organisation de manière générale (+0,20*; $p < .000$) et sur toutes les dimensions (SOIS : +0,18* ; SOCR : +0,31* ; SOMT : +0,14* / T2; $p < .000$) mais le contrat psychologique émanant de l'alternance reste supérieur au contrat tacite hors alternance (+0,18* /T2; $p < .000$), particulièrement dans la dimension « entreprise » (+0,28*; $p < .000$) quand il est inférieur dans la dimension « individuelle » (-0,41* /T2; $p < .000$). En revanche, la population hors alternance garde ce contrat tacite quelque soit l'ancienneté (+2,15* / T3; $p < .000$) ce qui exprime une tendance aux variations plus faibles du contrat, et des attentes de don-contre don moins élevées. Moins satisfaite de sa carrière (-0,23* /T3; $p < .000$), la population hors alternance exprime une perception de soutien du supérieur forte, similaire à celle de la population en alternance en fin de formation (+0,01; *NS*) et en temps 3 (-0,02; *NS*) et plus faible concernant le soutien de l'organisation (-0,21* /T2 ; -0,16* / T3; $p < .000$). L'importance du soutien du supérieur demeure donc similaire en fin d'alternance et quelques années après avec la population témoin, quand la perception de soutien de l'organisation reste plus élevée pour les alternants, ce qui relativise l'importance du rôle du supérieur en alternance, et met en exergue l'importance de l'organisation dans le soutien.

L'implication des acteurs hors alternance demeure affective, influencée positivement par le soutien de l'entreprise (.28*) et du supérieur (.34*), le contrat tacite individuel (.23*), et la satisfaction de carrière (.11*), et influencée négativement par le contrat tacite individuel (-.42**). La dimension calculée SAC est influencée par le soutien de l'entreprise (.39*), le contrat tacite multidimensionnel (.16*) et la maîtrise de la tâche (.30* avec la dimension ALT). Enfin, la facette normative est impactée par le soutien du supérieur (.44**) et le contrat tacite individuel (.28*). L'implication de la population hors alternance demeure toujours inférieure aux scores de l'alternance, exceptée sur la dimension affective, où l'implication des acteurs en alternance reste similaire pendant le cursus (-0,01 T1 ; NS ; -0,06 T2; NS) mais supérieure quelques années après (+0,12* ; p<.000). L'intention de quitter est plus forte qu'en alternance (+0,49*/T3 ; p<.000). Elle est influencée positivement par le soutien de l'entreprise (.261*), le contrat tacite bidimensionnel (CPAR.22* ; CPPR.31*) et négativement par l'intégration sociale (-.62**) et le soutien du supérieur (-.21*), par l'implication affective (-.14*), les facettes SAC (-.28*) et ALT (-.49**) et la dimension normative (-.39**).

Ainsi, la population classique, dans sa relation à l'organisation, se base sur un contrat tacite prégnant, où la promesse d'engagement individuel prime, et où toutes les attitudes liées à l'implication sont présentes, dont le comportement d'absence d'alternative perçue. La relation du groupe de contrôle est donc différente, envers l'organisation, du lien établi par l'alternance, où l'implication demeure et se renforce, quand le contrat tacite baisse. L'alternance développe ainsi une relation favorable à l'organisation des acteurs initiés, supérieure au lien de la population classique. En effet, la formation donne à l'initié un statut, un avenir et un comportement particulièrement favorable à l'organisation. A présent, après avoir éclairé le processus de l'alternance, appréhendons l'organisation du système alternance.

SECTION III – LE SYSTEME ALTERNANCE : DE L'INDIVIDU ACTEUR AU SYSTEME TUTORAL OU L'ESSENCE D'UNE RELATION DIALECTIQUE

Il se passe quelque chose pendant l'alternance. La confrontation de nos résultats quantitatifs au discours, et l'explicitation du processus d'alternance, mettent en exergue le sas d'ajustement, le passage du novice à l'impétrant et la relation d'implication favorisée par l'alternance. Afin de découvrir finement l'organisation des dimensions constitutives de la formation, replaçons ces dernières dans une continuité théorique, socle de compréhension de la relation dialectique que favorise l'alternance, entre l'individu et l'organisation.

Nous observerons tout d'abord la socialisation organisationnelle, de son anticipation à son aboutissement, et les tactiques spécifiques développées (1), puis nous appréhenderons le système tuteur d'alternance (2), pour exposer la relation contractuelle tacite, base d'une relation dialectique longue entre l'individu et l'organisation (3), et enfin nous arrêter sur la satisfaction de carrière, corollaire de l'alternance (4).

I – ALTERNANCE ET SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE : L'INDIVIDU PROACTIF, LE SUPPORT DU CENTRE DE FORMATION ET LE FLOU DU ROLE, CUMULÉS A L'ABSENCE DE PROCÉDURES EN ENTREPRISE

1. Les étapes de la socialisation organisationnelle

La formation en alternance comporte toutes les étapes de la socialisation organisationnelle, la socialisation anticipée, l'entrée dans l'organisation et le management de son rôle, comme définies par Feldman (1981). Nous l'avons vu, les acteurs anticipent leur entrée en alternance, en se renseignant sur l'organisation, en multipliant les entretiens afin d'obtenir des informations les plus précises concernant leur future année. L'évolution comportementale mesurée en fin d'alternance s'explique par un processus d'acculturation (Lacaze, 2001) à l'entreprise, qui oblige les individus à se défaire d'une partie de leur

spécificité pour s'ouvrir à l'organisation. La fin de l'alternance correspond à l'entrée dans la phase de management de son rôle, comme l'exprime l'accroissement de la maîtrise des domaines de socialisation. Il s'agit de l'obtention d'un statut, la validité de la longue période d'observation.

2. Les domaines de la socialisation organisationnelle

Les acteurs en alternance s'intègrent rapidement à l'organisation, et particulièrement au sein de leurs entreprises mais éprouvent plus de difficultés à comprendre l'organisation et leur rôle, en raison des limites floues encadrant le collaborateur en formation, considéré comme étudiant, et présent par intermittence en entreprise. Or, la délimitation, la compréhension et l'acceptation des responsabilités afférentes à leurs rôles sont primordiales pour se positionner clairement au sein d'une organisation (Goudarzi, 2005 ; Lacaze, 2003). L'intégration sociale demeure rapide, ce qui implique la sensation de se sentir partie prenante d'une équipe, mais à l'intérieur de cette équipe, ou de l'entreprise. Plus largement, la délimitation du rôle demeure délicate, par la posture d'étudiant qui, sous réserve de réussite au diplôme, obtiendra un poste clair. L'absence de positionnement transparent explique cette difficulté de compréhension de son rôle, aléa renforcé par la taille imposante de l'organisation, comme évoqué précédemment.

En revanche, la maîtrise de la tâche possède une forte augmentation au cours de l'alternance, sans toutefois être exceptionnelle, au regard de l'intention de la formation et des enjeux de la professionnalisation, définie comme le processus de passage de l'amateur au professionnel (Zaouni-Denoux, 2007). Le professionnel est un acteur compétent, maîtrisant un portefeuille de compétences et des situations complexes. Les acteurs sortent donc professionnels de l'alternance, mais en nuance, l'absence de compréhension totale de son rôle expliquant une sensation de ne maîtriser qu'un faible nombre de compétences.

3. Les tactiques de socialisation : individuelles et collectives

La formation demeurant une tactique de socialisation (Saks et Ashford, 1997 ; Essafi, Haines et Jalette, 2007), les acteurs en alternance développent des tactiques pour se socialiser à l'entreprise, mais demeurent également sous l'emprise de stratégies organisationnelles d'aide à la socialisation. Du côté de l'organisation, l'entrée en alternance est une procédure

collective (D'Andria, 1995), où les nouvelles recrues et les collaborateurs novices en formation se regroupent dans un tout homogène, au sein du centre de formation. L'entrée est également une procédure individuelle (D'Andria, 1995), dans la mesure où les nouvelles recrues doivent s'intégrer au sein de leurs entreprises d'accueil, et les collaborateurs en transition professionnelle, se positionner dans leurs nouvelles fonctions.

Puis, séquentielle, la socialisation par l'alternance suit différentes étapes formalisées en centre de formation, et appliquées en entreprise, étapes de découverte et de compréhension des organisations. Or, les nouveaux arrivants sont, au départ, plus sensibles aux informations relatives à leur tâche et à leur rôle, plus tard, au domaine élargi de l'organisation (Ostroff et Kozlowski, 1992). Les acteurs initient leur formation par une semaine d'intégration, suivie d'un stage terrain en entreprise, de découverte des activités, puis d'interventions théoriques sur les bases techniques des métiers, pour au deuxième semestre, investir des postes plus circonscrits, et des savoirs théoriques plus génériques. Garant du cadre de la formation, le Campus accompagne les acteurs et préconise aux entreprises d'accueil le respect des différentes étapes de formation. Clairement, nos résultats font ressortir une procédure institutionnalisée en centre de formation, qui touche, au cas par cas, les entreprises, comme l'expriment nos résultats de compréhension du rôle.

Pour pallier ce manque d'application des procédures en exploitation, plusieurs tactiques individuelles sont perceptibles, comme l'auto-management ou l'expérimentation chez les Master et LPGSE, dont le niveau de diplôme initial est souvent gage de capacité à travailler seul, et surtout le développement de relations avec d'autres membres de l'organisation.

Ainsi, la socialisation organisationnelle des acteurs est favorisée par le système de gestion de l'alternance développé, par le centre de formation, quand elle oblige les novices à forcer leur intégration en entreprise, sans processus spécifique organisé, ce qui favorise une faiblesse de délimitation de son rôle, l'accent étant mis sur la connaissance de l'entreprise et de l'organisation.

II – ALTERNANCE ET SOUTIEN : L'INTRONISATION PAR LES PAIRS ET LE LEADERSHIP DU TUTEUR OU LE SYSTÈME TUTORAL COMME BASE PÉRENNE DE L'IMPLICATION

1. Le soutien organisationnel perçu : les conditions de l'intronisation

La formation en alternance, nous l'avons vu, met en œuvre un support organisationnel conséquent pour accompagner les acteurs dans leur cursus, soutien reposant sur les agents socialisateurs (Mantione, 2001) qui apportent un support social (House, 1981) et technique. Qu'il s'agisse d'acteurs évoluant sur le même type de postes ou de collègues transversaux, les agents socialisateurs apportent leur aide aux novices et participent de la création d'un sentiment de devoir à l'entreprise (Eisenberger, Fasolo, Davis-la-Mastro, 1990). A la différence des collaborateurs hors alternance, le soutien organisationnel demeure toujours fortement présent, ce qui exprime une capacité à s'entourer d'acteurs aidant, à trouver rapidement une solution externe aux aléas de la tâche.

Partant, en alternance, la perception de soutien s'exprime plus fortement au sein de l'entreprise que vis-à-vis du centre de formation, en raison du peu de temps, toutes proportions gardées, passé au Campus, et de l'impératif stratégique des individus, qui recherchent la montée en compétence en entreprise, et le support de professionnel du métier, plus que de professionnels de la formation ou académiques. En centre de formation, le soutien se retrouve dans le collectif de travail, au même titre que le soutien de l'entreprise.

2. Le soutien du supérieur perçu : le mentor

Le soutien du supérieur joue un rôle primordial dans le cursus d'alternance, en raison du leadership qu'il incarne, du rôle de leader, de référence, de maître, compétent, dont l'objectif pour l'acteur est de s'en approcher. Enclin d'un pouvoir hiérarchique, il accueille puis accompagne le novice au sein de l'entreprise, et demeure, au cours d'alternance, le repère, le pilier, peu sollicité faute de temps. L'organisation, les agents socialisateurs aident au quotidien les acteurs novices, dans la maîtrise de la tâche et l'intégration sociale, quand le tuteur-supérieur garantit un objectif à atteindre, aide à fixer le cadre du positionnement, souvent flou. Or, nous définissons le soutien du supérieur comme la perception générale relative à la mesure dans laquelle le supérieur valorise les contributions de ses employés et se

soucie de leur bien être (Manville, 2006), et le tuteur comme un salarié expérimenté et motivé, développant des capacités relationnelles, pédagogiques et de leadership, mises en œuvre dans la transmission d'un savoir d'expérience et organisationnel auprès d'un novice dans l'entreprise ou le poste. Fondamental, le soutien du supérieur ne peut être remplacé par le soutien de l'organisation, en raison d'objectifs de valorisation, liés au pouvoir hiérarchique et au besoin de reconnaissance. En revanche, le rôle de tuteur, peut glisser vers l'organisation, et particulièrement les agents socialisateurs. L'organisation porte ainsi le rôle de développement professionnel chez les acteurs, quand le supérieur valorise ou sanctionne. La fonction de tuteur apparaît ainsi floue, non dans sa définition, mais dans la personne qui la porte, et nous rejoignons les nuances de Thévenet (2007) stipulant que les managers demeurent peu enclins à prendre le rôle de tuteur, malgré la plus value apportée (Bernardin et Krohmer, 2007) pour les alternants.

Ainsi, un système tutorial se dégage, où la communauté de travail apprend les tâches, aide à l'intégration de l'initié, quand le supérieur, tuteur officiel, demeure garant de l'ordre, dans une position de leader charismatique, de mentor. Le système tutorial demeure primordial, car condition de l'activation longue de l'implication organisationnelle. En permettant au novice de découvrir son positionnement au sein d'une entreprise, de développer des compétences, la communauté de travail juge et intrône l'ancien novice au rang de pair. Ce changement de statut dépend d'une acceptation réciproque de l'entreprise et de l'alternant, et d'un ajustement équilibré. Enfin, le système tutorial, par le leadership et l'expertise du supérieur-tuteur, permet d'ouvrir un horizon de carrière, d'accroître le goût du challenge de l'alternant, le poste cible des diplômés suivis demeurant généralement le poste tenu par le supérieur. Il apparaîtrait que plus le poste du tuteur demeure élevé, plus le goût du challenge pourrait se développer et influencer l'ambition et la force de travail des individus.

Cependant, ce système tutorial est un système hors norme, c'est-à-dire qu'il ne correspond pas à la demande initiale dévolue à la fonction de tuteur. Le tuteur officiel abandonne son rôle d'accompagnateur, de développeur de compétences techniques et comportementales, à une communauté de travail que l'acteur sollicite, mais dont la réponse favorable n'est pas garantie. Nos résultats montrent donc un rééquilibrage de la fonction tuteur en un système tutorial, où la délégation tacite d'un rôle crée un double accompagnement chez l'acteur, et nécessite sa proactivité.

III – ALTERNANCE ET CONTRAT PSYCHOLOGIQUE : LA BASE D'UNE RELATION DIALECTIQUE

La formation en alternance met en exergue un contrat psychologique de développement (Rousseau, 1996) puissant, surévalué en début de formation, ajusté au terme de l'alternance, puis périlissant quelques années après l'obtention du diplôme. Il ne s'agit ni d'une rupture, ni d'une violation, mais d'une constante estimation à la baisse de la relation contractuellement tacite entre l'individu et l'organisation, en raison de la prégnance des notions d'attentes et de respects des attentes, d'engagement et de respect des engagements.

Initié dès la socialisation anticipée (Premack et Wanous, 1985), le contrat psychologique se construit au cours de l'alternance, caractérisé par l'importance première donnée aux engagements individuels. La promesse tacite de poste en contrat à durée indéterminée pour les apprentis, ou d'obtention d'un poste cible pour les formations continues, suspendues à l'obtention du diplôme, s'impose majoritairement au contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, ou encore au contrat interne. Les acteurs donnent à l'organisation dans cet objectif d'employabilité. La croyance en une promesse est donc facilitée par cette contractualisation morale, où l'individu croit en une promesse énoncée par l'entreprise, et considère que la réciprocité, liée à cette promesse, réside dans un engagement envers l'organisation supérieur aux attentes quotidiennes vis-à-vis de l'entreprise, dans une démarche proactive (Coyle-Shapiro, 2002). Face à ces promesses d'emploi, les individus se créent des attentes, montrent des engagements devant les représentants des organisations susceptibles de répondre favorablement à leurs attentes, le supérieur, les futurs pairs, les collègues et les responsables de formation, afin de les convaincre de leurs pertinences.

Les attentes comblées, les acteurs continuent à évaluer fortement les termes du contrat tacite en fin d'alternance, pour une disparition quelques années après, au regard comparé des acteurs hors alternance, qui possèdent un contrat psychologique stable. Ce différentiel s'explique par une constante évaluation à la baisse des promesses de réciprocité entre l'individu et l'organisation, et par une compréhension tacite de la disparition progressive du fonctionnement relationnel par réciprocité contractuelle, au bénéfice d'une relation basée sur l'implication.

Au regard de l'évolution du contrat psychologique, la relation entre l'individu et l'organisation, initiée par l'alternance, demeure dialectique, au sens où elle s'appuie sur une intelligence de raisonnement entre les deux parties, possédant de fortes attentes réciproques pendant la formation. Ces attentes se stabilisent et se métamorphosent quelques temps après le diplôme, en une relation d'implication, sous réserve d'obtention du diplôme et d'un poste correspondant aux attentes.

IV – ALTERNANCE ET SATISFACTION DE CARRIÈRE : DU SUCCÈS À L'OUVERTURE D'HORIZONS NOUVEAUX :

La formation en alternance demeure un succès de carrière, à condition d'obtenir le diplôme et le poste afférent, ce qui explique la puissance du contrat psychologique d'alternance. Entendue comme une première étape de carrière pour les apprentis, et comme un premier pied posé dans une phase de transition professionnelle, l'entrée en alternance est perçue comme un succès sur une trajectoire qui s'initie pour les apprentis et évolue pour les formations continues. L'obtention du diplôme et le respect des promesses par l'entreprise favorisent la concrétisation du succès de carrière d'alternance, et implique de relier ce succès au contrat tacite d'alternance.

En effet, le contrat psychologique d'alternance tient en haleine le succès lié à la réalisation de ses termes, explicites ou implicites. Les acteurs recherchent, nous l'avons vu, à travers le contrat, une relation d'emploi nouvelle, correspondant à leurs attentes, mais également la reconnaissance intrinsèque de la réussite du diplôme, particulièrement pour les formations continues généralement très peu diplômées. Enfin, le succès de carrière lié à l'alternance favorise le dessin d'une trajectoire de carrière, en raison de la connaissance large du groupe, de la compréhension de ces clés de fonctionnement et des possibilités d'un ailleurs. Le modèle de carrière développé par l'alternance semble donc être un modèle professionnel (Kanter, 1989), au sens de Culie (2007), spécifiant que la carrière se mesure à l'aune du développement des compétences. Cependant, nous ne pouvons définir pleinement les types de carrière des alternants, selon la classification de Cadin et al (2003) ou Pichault et Duprez (2008), en raison du temps long nécessaire à l'étude des carrières.

Ainsi, les variables constitutives de l'alternance portent en germe des effets conséquents sur les individus. Inscrit dans un processus de socialisation organisationnelle l'acteur, en entreprise, doit observer une position proactive, où la communauté de travail peut le soutenir quand les procédures de gestion de l'alternance activées par le campus, sont une aide précieuse, bien que la compréhension du rôle demeure délicate. Le système tutoral en entreprise permet l'évolution statutaire de l'individu, en élevant l'initié au statut de pair, et la création d'un goût du challenge exacerbé, manifesté par le désir de carrière et d'atteindre, un jour, le poste du supérieur. A ces conditions, le contrat tacite entre l'individu et l'organisation est l'essence d'une relation dialectique longue entre l'initié et le groupe, qui prend toute son ampleur, dans la métamorphose du contrat en une relation d'implication organisationnelle.

SECTION IV – LE MODÈLE ALTERNANCE-IMPLICATION-INTENTION DE QUITTER : L’AJUSTEMENT DU TURNOVER PAR L’ALTERNANCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE TROIS COMPORTEMENTS

L’alternance est un système, un processus et un sas d’ajustement conditionnant le développement de l’implication organisationnelle et l’endigement du turnover. A présent, interrogeons les types de comportements qui émanent de l’alternance et permettent de faire obstacle à l’intention de quitter. A travers cette section, nous observerons tout d’abord les antécédents de l’implication développés par l’alternance (1), puis nous nous intéresserons aux trois comportements développés par l’alternance (2) et enfin nous nous arrêterons sur les matériaux de l’endigement (3). Afin de comprendre finement l’évolution des comportements en fonction de l’alternance, sur une trajectoire de une à cinq années, nous proposons le schéma suivant :

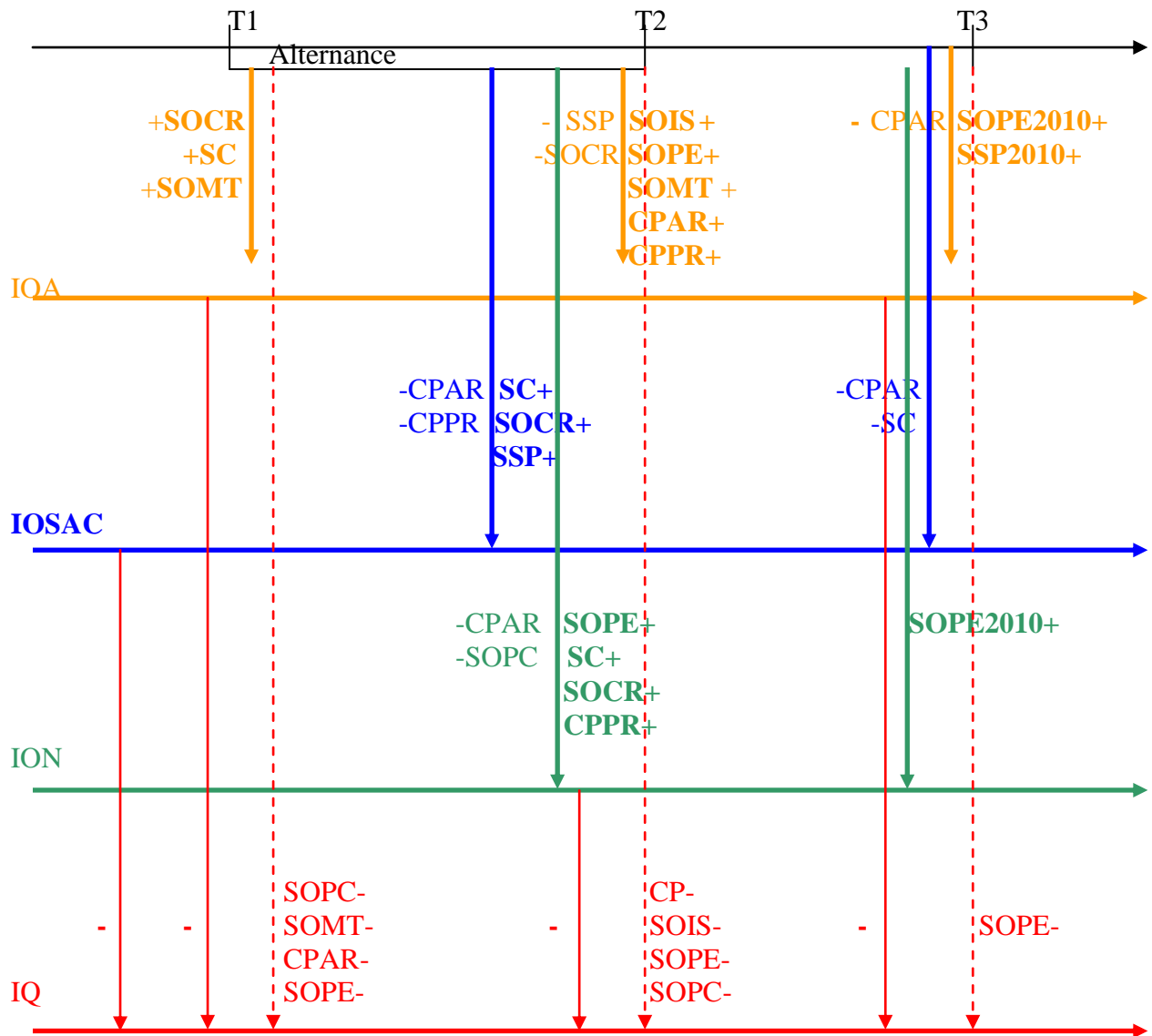


Figure 51 : Relations alternance – implication – intention de quitter

En première observation, les différentes dimensions de l'implication organisationnelle sont présentes en début d'alternance, où les variables du système influencent uniquement la dimension affective. Au fur et à mesure du cursus, les variables activent des relations avec toutes les dimensions de l'implication, les relations se complexifiant, avec des liens tantôt positifs, tantôt négatifs en fonction des facettes. Quels sont alors les antécédents de l'implication ? Quelles sont les spécificités comportementales des types d'implication développés ? Et enfin, de quoi demeurent bâties les digues protectrices contre le turnover ?

I – LES ANTÉCÉDENTS DE L'IMPLICATION PAR L'ALTERNANCE : LA JONCTION AVEC LA LITTÉRATURE

La formation en alternance comporte des variables antécédentes de l'implication organisationnelle.

Implication	Relation + Ma recherche	Relation + littérature
IOA	<i>SOIS (.41**)</i>	Bauer et al (2007)
	<i>SOMT (.32*)</i>	
	<i>CP (.36*)</i>	Coyle-Shapiro et Kessler (2000)
	<i>SOPE (.33*)</i>	Meyer et al (2002) ; Rhoades et Eisenberger, (2002)
	<i>SSP (NS)</i>	Stinglhamber et Vandenberghe (2003)
	<i>IQ(NS)</i>	Meyer et al. (2002) (-.56) ; Lacity et al. (2008)
IOSAC	<i>SOCR (.39**)</i>	Meyer et al, 2002
	<i>SOPE (.36*)</i>	Meyer et al, 2002
	<i>SSP (.37*)</i>	Wiener, 1982
	<i>SC (.50**)</i>	Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000
	<i>IQ(-.29*)</i>	Cohen et Freund (2005) ; Meyer et al (2002) (-.10) (sans distinction)
ION	<i>SOCR (.45**)</i>	(Meyer et al, 2002)
	<i>CP (.33*)</i>	(Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000)
	<i>SOPE (.56**)</i>	(Meyer et al, 2002) (0,47)
	<i>SSP (.34*)</i>	Wiener (1982)
	<i>SC (.52**)</i>	(Bentein, Stinglhamber et Vandenberghe (2000)
	<i>IQ (-.46**)</i>	Cohen et Freund (2005) ; Cooper-Hakim et Viswerswaran (2005) (-.16)

** significatif au niveau 0.01 (bilatéral)

* significatif au niveau 0.05 (bilatéral)

Tableau 81 : Corrélations alternance – implication T2

La socialisation organisationnelle, le contrat psychologique, le soutien organisationnel perçu ainsi que le soutien du supérieur perçu se retrouvent comme antécédents positifs de l'implication affective via l'alternance, et également dans la littérature managériale. Il en est de même pour le soutien organisationnel perçu, la socialisation organisationnelle ainsi que le contrat psychologique, comme antécédents de l'implication normative via l'alternance.

De manière générale, les liens sont faibles entre les variables de l'alternance et les dimensions de l'implication. Le soutien organisationnel perçu, partie entreprise, demeure le plus fortement corrélé à l'implication, particulièrement pour la dimension normative, et joue sur toutes les dimensions de l'implication. La satisfaction de carrière possède également un lien fort avec les dimensions calculées et normatives, tout comme la dimension « compréhension de l'organisation » de la socialisation organisationnelle. Nos résultats corroborent les liens issus de la littérature et font de l'alternance une modalité supplémentaire permettant la création des conditions de l'implication organisationnelle.

II – IMPLICATION ET DÉVELOPPEMENT DES COMPORTEMENTS : L'AFFECTIF, LE CALCULATEUR ET L'ENDETTÉ

La formation en alternance favorise le développement de l'implication organisationnelle, sur les dimensions affectives, calculée SAC et normative, avec une dominance de la facette affective quelques années après, exprimant une relation dialectique pérenne établie par l'alternance. L'alternance se positionne donc dans la veine des recherches exprimant un lien positif entre la formation et l'implication (Delobbe et Vandenberghe, 2001) et entre la gestion des compétences et l'implication (Jarnias, 2003), ce qui renforce la réalisation des attentes exprimées par l'entreprise et par l'individu.

Plusieurs types de relations se retrouvent ainsi à la fin de l'alternance, les acteurs qui s'identifient à l'entreprise, les calculateurs, et les endettés, c'est à dire impliqués par convention sociale. Le premier type, l'acteur impliqué de manière affective à l'organisation est un individu fortement intégré dans son entreprise, maîtrisant ses tâches, possédant une grande connaissance de son entreprise, de l'organisation en général, de ses propres responsabilités et de son champ d'action. Cet acteur a réussi à développer un réseau d'aide

efficace qui ne se base sur le supérieur qu'en dernier recours. Sa relation à l'entreprise est basée sur un contrat tacite fort, où les attentes vis-à-vis de l'entreprise sont légèrement plus grandes que les engagements individuels.

Le second type, l'acteur impliqué de manière calculée, c'est-à-dire conscient que les investissements produits en entreprise et les gains escomptés seraient perdus en cas de départ (Bentein, Dulac, Vandenberghe, 2000), comprend fortement l'organisation et son rôle, considère le soutien du supérieur comme primordial et demeure très satisfait de sa carrière. Il n'asseoit pas sa relation sur un contrat psychologique fort, mais au contraire, considère le contrat tacite comme desservant sa relation avec l'organisation, le calcul demeurant trop peu sûr, comparé à l'alliance voulue avec le supérieur.

Enfin, le dernier type, l'acteur impliqué de manière normative comprend fortement l'organisation, considère le soutien de l'entreprise comme très important et s'asseoit sur un sentiment de succès de carrière. Il s'engage sur un contrat tacite individuel vis-à-vis de l'organisation, quand la dimension entreprise du contrat le dessert, c'est-à-dire qu'il considère son engagement comme juste, et non induit en fonction d'attentes complémentaires de l'entreprise. Endetté, cet acteur est desservi par le support du centre de formation.

III – LES MATÉRIAUX DE L'ENDIGUEMENT

Notre recherche explique que l'alternance ne diminue pas l'intention de quitter des acteurs, mais provoque son ajustement, ce qui signifie que la formation favorise le développement de l'implication organisationnelle au désavantage de l'intention de quitter. Des liens directs existent entre l'alternance et l'intention de quitter, particulièrement avec le contrat psychologique (-.297*), la socialisation organisationnelle (-.393*) dans sa dimension « intégration sociale », le soutien de l'entreprise (-.366*) et le soutien du Campus (-.291*).

Ces liens sont renforcés par les relations négatives entre l'implication affective, calculée SAC (Cohen, 2007) et normative (Cohen et Freund, 2005 ; Cooper-Hakim et Viswervaran, 2005) avec l'intention de quitter. La relation entre l'implication organisationnelle calculée et l'intention de quitter, en débat, apparaît ici négative, en raison de

la présence de lien calculé fort (Guerrero, Herrbach et Mignonac, 2007). L'alternance qui développe l'implication organisationnelle, crée une relation négative très forte avec l'intention de quitter. Nos résultats rejoignent les travaux sur la relation implication-intention de quitter, et témoignent d'une force supérieure de la dimension affective sur le long terme (Mathieu et Zajac, 1990 ; Somers, 1995 ; Meyer et al, 2002 ; Lacity et al, 2008).

Cependant, cette relation négative entre l'alternance et l'intention de quitter, due à cette double liaison, demeure efficace en présence des variables de l'alternance cumulées aux dimensions de l'implication. En effet, quelques années après l'alternance, les acteurs demeurent impliqués de manière affective mais un nombre très faible de variables de l'alternance joue sur le développement de l'implication, et provoque une élévation de l'intention de quitter.

La formation en alternance ne favorise donc pas l'intention de quitter à la sortie de la formation, les variables influençant l'implication organisationnelle demeurant fortement activées, tout comme cette dernière. L'absence progressive de contrat tacite explique l'ajustement progressif de l'intention de quitter, lié également à la baisse très forte des implications calculées SAC et normatives. Seuls les soutiens de l'organisation et du supérieur subsistent et luttent avec l'implication affective contre la tendance à la hausse de l'intention de quitter. L'absence de contrat tacite, de liens calculés forts (Guerrero et al, 2007) et normatifs, de sentiment d'appartenance à une équipe, de soutien fort de l'organisation entraîne une augmentation de l'intention de quitter.

Ainsi, l'alternance ne diminue pas l'intention de quitter mais provoque son ajustement, et favorise le développement de l'implication organisationnelle, qui se manifeste chez les acteurs autour de trois catégories, les affectifs, les calculateurs et les endettés. Se positionnant dans la veine des résultats exposés dans la littérature managériale, entre implication et intention de quitter, notre recherche exprime des relations directes entre les trois dimensions constitutives de notre modèle, alternance-implication-intention de quitter, liens qui participent de l'édification d'une digue solide face au turnover. Ces résultats, émanant de l'alternance, nécessitent de creuser le lien chronologique contrat tacite-implication organisationnelle, la relation dialectique d'alternance.

SECTION V – LA RELATION DIALECTIQUE D'ALTERNANCE ENTRE L'INDIVIDU ET L'ORGANISATION : LE RAPPORT EQUILIBRÉ BASÉ SUR UNE INTELLIGENCE RAISONNÉE

La formation en alternance crée les conditions d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, par la continuité entre contrat tacite et implication organisationnelle. En complément des matériaux de l'endiguement, nous découvrirons sur quelles fondations se base cette relation dialectique d'alternance (1), puis nous nous intéresserons aux deux parties de ce couple individu – organisation, en observant le niveau de l'individu et l'essor de la performance, de l'implication affective et de la loyauté d'une part (2), pour exposer le niveau de l'organisation, du point de vue de la gestion des compétences, de la performance et de la fidélisation d'autre part (3). Enfin, en promulguant l'alternance, non plus simple outil de formation, mais véritable outil de gestion des ressources humaines, nous observerons que ce système n'est pas dénué de critiques (4).

I – LE DÉVELOPPEMENT D'UNE RELATION DIALECTIQUE : ESSENCE ET COMPOSANTES

La formation en alternance participe de l'acculturation des acteurs par le processus de socialisation organisationnelle complet porté par le dispositif, dont le point nodal relève du manque de compréhension du rôle et de l'organisation. Formalisée et processuelle pour le Campus, prescripteur de cette gestion de l'alternance, l'entreprise gère la formation de façon plus floue, l'étudiant étant un acteur de l'entreprise à la fois présent et absent. Ses missions sont larges et diverses, et son poste demeure parfois peu clairement défini dans ses limites, le quotidien prenant souvent le pas sur un objectif précis et processuel d'un développement de tâches dédiées pour devenir apte sur un poste spécifique. Qui du conducteur conduit peu en début de formation ne possédant pas l'autorisation de rouler seul ? Qui du manager de proximité relève de l'échelon intermédiaire multitâche mais non dévolu à un poste précis ? Qui du responsable se forge ses propres limites de poste en comparaison avec ses futurs pairs ? Dans ce contexte, le soutien de l'organisation, c'est-à-dire des agents socialisateurs (pairs, collègues, responsables non directs) demeure aussi important que le soutien du

supérieur-tuteur, le rôle des premiers étant dévolu à l'apprentissage de la tâche, au développement de l'individu, quand le rôle du second relève de la valorisation ou de la sanction, du leadership charismatique et de l'absolu de poste. Les rôles sont flous, définis à l'envers, omettant la complémentarité entre l'organisation et le supérieur, au privilège du tuteur idéal, enjoint de ces doubles rôles.

Ce soutien, partant, favorise la mise en exergue d'un contrat psychologique très fort dès le début de l'alternance, où le demi-succès de carrière de l'entrée en formation, se transforme en succès total à l'obtention du diplôme et du poste correspondant aux attentes. Ce contrat tacite, qui périclité quelques années après l'alternance au bénéfice de l'implication affective, permet de qualifier l'alternance de période de cristallisation d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, aux conditions de respect du contrat. Cette relation dialectique, basée sur un premier engagement réussi de réciprocité, à travers le contrat tacite, s'appuie sur un second rapport de réciprocité mutuelle, entre le soutien de la communauté et du supérieur d'une part, et l'attitude d'implication d'autre part. La relation dialectique s'appuie donc fortement sur la norme de réciprocité (Gouldner, 1960), issue de la théorie de l'échange social (Homans, 1958 ; Blau, 1964), dans une conception équilibrée de donnant - donnant, dont le contrat tacite (Delobbe, 2009) et le soutien organisationnel (Coyle-Shapiro et Parzefall, 2009) sont issus. De plus, cette relation dialectique, confrontée au postulat de March et Simon (1958), signifiant que l'individu décide de rester ou de quitter l'entreprise, exprime le choix de rester, aux conditions de réalisation de cette relation. En effet, l'alternance peut provoquer, en l'absence de relation dialectique, le départ des individus, en raison d'un déséquilibre causé soit par la rigidité de l'entreprise, soit par celle de l'acteur, lors de la période d'ajustement, de transition, ou post diplôme. Les conditions de la relation dialectique s'opposent donc aux conditions du départ, dans un modèle ambivalent.

Cependant, la relation dialectique existe, mais l'intention de quitter rôde et augmente quelques années après l'alternance, ses effets baissant et n'étant pas comblés par d'autres actions. Or, l'alternance est un challenge, un processus difficile et ambitieux, un mécanisme d'apprentissage permanent aux objectifs d'une très grande importance tant pour l'individu que pour l'organisation. La fin de l'inscription dans ce dispositif, associée à l'arrêt d'un support dédié et à une socialisation organisationnelle réussie mais partiellement, font de l'arrivée dans le cours normal des exploitations, le début d'un manque de développement puissant. L'absence de challenge exceptionnel, de système de gestion particulier questionnent, et au-

delà de l'implication organisationnelle, l'intention de quitter peut frapper les acteurs dont les activités s'inscrivent au plus loin des enjeux ambitieux produits en alternance. Les effets de l'alternance sont donc limités dans la durée, à trois années maximum, en raison de ce rapport spécifique au travail, et de la maîtrise du poste, après trois ans, nécessitant l'obtention d'un poste ambitieux et à forts enjeux.

Ainsi, la relation dialectique d'alternance repose sur la durée, l'activation saine du système tutorial, l'ajustement de l'individu et de l'organisation, la continuité d'échange entre le contrat tacite, puis l'implication, la mutualité et l'intelligence de la situation. En synthèse, la relation dialectique d'alternance est un rapport équilibré entre l'individu et l'organisation, basé sur l'intelligence raisonnée de la relation d'emploi. A présent, observons les effets de cette relation dialectique dans le rapport au travail, au niveau de l'individu, puis à celui de l'organisation.

II – LA RELATION INDIVIDU-ORGANISATION AU NIVEAU DE L'INDIVIDU : PERFORMANCE, IMPLICATION AFFECTIVE ET LOYAUTÉ

La formation en alternance favorise le développement de l'implication organisationnelle, en raison du support important mis en place (Ahmad et Bakar, 2003), de la motivation à apprendre (Cheng, 2001) pour l'obtention d'un poste et d'un diplôme, dans un environnement favorable en centre de formation (Hicks et Klimoski, 1987). Elle fait se rencontrer les besoins et désirs des salariés (Bentein, Stinglhamber, Vandenberghe, 2000), portés par un contrat tacite puissant, qui, s'ajustant en fin de parcours, promeut une relation spécifique à l'organisation. A travers ce cursus, les acteurs visent la reconnaissance symbolique associée au diplôme (Guerrero, 2003), une évolution de carrière (Michaudon, 2000) ainsi que le plaisir de participer à un collectif de formation (Codre, Forget, in Peretti, 2005). Les besoins individuels, mis en exergue pendant la formation, sont atteignables par les acteurs, uniquement par le don d'une force de travail importante (Iellatchitch et Mayrhofer, 2000), ce qui correspond à la croyance en des attentes de l'organisation. En produisant un support important, favorisant le développement des compétences et contractualisant tacitement la relation entre l'individu et l'organisation, la formation met en œuvre les outils

managériaux nécessaires au développement de l'implication. La performance organisationnelle de l'individu demeure prégnante, plus forte que sa performance individuelle, en raison du flou de cadrage du poste, particulièrement pour les niveaux intermédiaires.

Enfin, la relation entre l'individu et l'organisation demeurant dialectique, nous pouvons considérer que les individus de type « implication affective » sont fidélisés à l'organisation, dans le sens de l'instauration d'une relation de confiance qui unit le salarié à son organisation et qui s'exprime par sa résistance à l'adoption d'un comportement opportuniste face à une offre d'emploi externe (Dutot, 2004). Ces acteurs possèdent une faible propension à rechercher un travail ailleurs, variable prédictive de l'intention de quitter (Griffeth et al, 2005), un attachement affectif à l'organisation, perceptible dans l'implication affective (Meyer et Allen, 1990), une performance dans la tâche (Campbell et al, 1990) et contribuent à l'entretien et à l'enrichissement du contexte social et psychologique de l'organisation (Organ, 1977). Ces individus, suivant cette définition de la fidélité organisationnelle reprise de Peretti et Swalhi (2007), sont fidélisés.

Ici, l'individu demeure attaché à l'organisation, dont le moteur reste le supérieur, par son leadership, mais également à un collectif de travail, qui favorise la sensation de faire partie d'une équipe. L'attachement, à l'inverse de la définition de Meyssonier (2006), demeure donc moins large que la fidélité organisationnelle, mais encadre cette dernière par l'environnement de travail et le rapport spécifique avec le supérieur, perçu comme un mentor. En prenant en compte la nuance de Paillé (2004), le poids du supérieur reste à relativiser dans la relation d'attachement affectif à l'organisation, une méfiance pouvant exister entre l'acteur et son supérieur. Nous considérons alors que l'attachement affectif ne peut se produire uniquement en présence d'un environnement de travail satisfaisant et d'une relation de mentorat, au sens du leader charismatique, entre l'individu et son supérieur.

Enfin, au-delà de la fidélité développée par les acteurs impliqués affectivement à l'organisation, nous considérons, suivant Poulain-Rehm (2003), que la relation longue entre l'individu et l'organisation correspond plus à une signification intellectuelle, et appelle à une noblesse de caractère, entre l'acteur et son environnement organisationnel, que porte en germe la relation dialectique instituée. Le contrat tacite d'alternance, laissant place à une implication affective, porterait l'essence d'une relation noble, basée sur la loyauté, où la dialectique de la

relation ne pourrait être autrement. Ici, le rapport entre l'individu et l'organisation prendrait une signification totalement morale, ou l'estime de l'un n'aurait d'égal que l'estime de l'autre.

III – LA RELATION INDIVIDU-ORGANISATION AU NIVEAU DE L'ORGANISATION : GESTION DES COMPÉTENCES, PERFORMANCE, FIDÉLISATION OU D'UN OUTIL DE FORMATION À UN OUTIL DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

A travers la formation en alternance, l'organisation attend une socialisation rapide des individus, doublée d'une performance accrue, pour une plus value concurrentielle, apports que nous avons nuancés. Elle vise également, dans une démarche de gestion des compétences, à professionnaliser les acteurs sur le long terme, afin d'obtenir un retour sur investissement et accroître du capital humain (Becker, 1964). Partiellement, les objectifs pratiques sont atteints, quand les objectifs comportementaux sont présents et rejoignent les conclusions de Tremblay et al (2000), stipulant qu'un investissement important dans le développement des compétences des salariés est significativement associé à une augmentation de l'implication organisationnelle affective, attitude favorable à l'organisation, et participant donc d'une plus value concurrentielle.

L'objectif de fidélisation, en considérant l'acteur impliqué affectivement, est atteint par l'organisation, qui réussit à maintenir, au sortir de l'alternance, et sur trois années après, une relation stable avec les individus. Peu contrainte dans son obligation de participation, mais liée à l'inscription dans un dispositif multi contrainte (alternance de lieux, coupures dans le travail, impact la vie hors travail), la formation en alternance demeure un outil au service de la fidélisation, mais non un instrument de rétention, l'acteur demeurant libre de partir à l'issue de la formation. L'alternance crée un sentiment de fidélité organisationnelle, mais non obligatoire, excepté pour les endettés. Le lien entre l'individu et l'organisation demeure comportemental, psychologique, intellectuel, ce qui fait la force de l'alternance, mais également la contrainte de la gestion post formation. La formation en alternance demeure donc un outil inscrit dans une politique de fidélisation, qui peut participer, partiellement, à la maîtrise de la création d'un lien fort entre l'individu et l'organisation (Vandenberghe, 2004), mais non d'une relation de rétention (Cadin, Pigeyre, Guérin, 2002).

La fidélisation visée par la formation en alternance, investie dans une politique de gestion des compétences, repose donc sur la création d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, et non sur la rétention, comme nos résultats l'expriment à travers la disparition progressive du contrat tacite, de l'implication calculée et normative, au profit de l'implication affective. L'équilibre de la relation demeure primordial, une relation bancaire entraînant un risque d'intention de quitter ou un départ. Les acteurs en alternance, dans ce cursus, traversent une modalité de gestion dédiée, qui peut appartenir à une politique de fidélisation efficace (Morin, Renaud, 2009). Outil de développement des compétences à l'origine, l'alternance n'est pas qu'acquisition de savoir-faire, mais est un système de développement de potentiels chez les acteurs, qui peut dépasser la simple utilisation formative et prétendre à devenir un outil de gestion des ressources humaines, en s'inscrivant dans le temps long.

IV – L'ALTERNANCE ET LA CRITIQUE

1. Et le hors travail ? l'utilitarisme ? le bien être au travail ?

La relation dialectique développée par l'alternance demeure le rapport premier qui ressort de la formation. Mais quand le cursus permet une relation équilibrée entre l'individu et l'organisation, il possède également un opposé plus sombre. La formation en alternance, par son intensité et ces contraintes, explicite le quotidien de l'exploitation, et plongent les acteurs dans la réalité d'une relation d'emploi intense, entraînant un engagement dans l'action de travail très fort, dérivant généralement sur la vie hors travail des acteurs. Les objectifs de l'alternance sont exigeants, mais la prise en compte de l'harmonisation travail – hors travail chez les individus passe souvent loin des préoccupations de l'organisation, et également souvent des acteurs eux-mêmes, qui contractualisent avec leur entourage l'aspect presque absolu de l'année de formation. Or, selon une enquête de la DARES, parmi les personnes qui exercent une activité professionnelle, près de quatre sur dix trouvent que le travail rend difficile l'organisation de la vie familiale (Garner et alii, 2004). L'année longue de l'alternance, sans prise en compte systématique des contraintes extra-professionnelles (Legault, 2004), pourrait affecter la santé mentale et physique des salariés (Tremblay, 2003), ce que certains expriment :

« *Ca va durer un an, mais on met sa vie entre parenthèses.* » (MISE, FPC)

« *Ca crée un déséquilibre mais on l'avait anticipé.* » (LPGSE, FPC)

« *C'était un sacrifice mon alternance car j'ai une fille. Pas disponible autant que je pouvais avec mon travail.* » (MISE, FI)

« *C'est qu'en alternance, j'avais pas le temps de respirer. Ma charge de travail en entreprise et en plus le fameux mémoire, donc les trois derniers mois c'était costaud, je pensais pas que ça demanderait autant de charge. Pourtant on me l'avait répété mais de par mes études d'ingénieur, je pensais avoir une vitesse d'assimilation et de rédaction supérieure mais non.* » (MISE, FI)

« *Beaucoup moins d'équilibre pendant la licence* » (LPGSE, FI)

« *Quand j'étais en licence, j'avais du mal à faire la part des choses entre ma vie privée et ma vie professionnelle. J'ai eu une grande discussion avec mon responsable de l'époque, il m'a ouvert les yeux* » (LPGSE, FI)

A côté, la relation ambivalente liée à l'alternance, peut causer, en l'absence de relation dialectique, l'absence de bien-être, et le départ. En absence de réelles conditions de sas d'ajustement, de système tuteur efficace, l'acteur éprouve des difficultés à se positionner et peut développer une attitude hostile envers l'organisation. Enfin, une certaine pratique d'utilisation de l'alternance existe, à la marge, où les acteurs sont utilisés à des fins de main d'œuvre peu chère, dans une boucle récurrente de contrats à durée déterminée, provoquant l'espoir puis la désillusion des acteurs, et l'absence de retour sur l'investissement en temps demandé, ainsi qu'une perte de capital humain potentiel.

2. Un modèle d'activation de l'implication conditionné à la gestion des dimensions de l'alternance

Le modèle de développement de l'implication et d'endiguement par l'alternance, que nous testons dans notre recherche, est un modèle conditionné. En effet, l'implication organisationnelle affective ne se développe fortement qu'en présence des quatre variables

constitutives de notre modèle. Plus ces dimensions seront favorisées, plus l'activation de l'implication affective sera importante. En leurs absences, le développement de l'implication est limité, plus faible. Ainsi, en renforçant les dimensions peu actives dans notre modèle empirique, l'implication organisationnelle affective peut se développer avec force. Cependant, ce renforcement ne peut se produire qu'en présence d'une gestion de l'alternance, qui conditionne les possibilités d'actionner telle ou telle variable de l'alternance, grippée par des rouages inconnus ou volontairement ignorés. Le modèle d'activation de l'implication demeure donc conditionné à la gestion des dimensions de l'alternance.

Enfin, ce modèle est également conditionné aux contingences du marché, qui pèsent sur la facilité de gestion de l'alternance. En effet, cette gestion ne peut prendre du corps qu'en présence d'une politique volontariste des opérationnels, qui s'inscriraient dans une véritable démarche compétence. L'impulsion du siège permet de gérer l'alternance dans des conditions non optimisées pour l'individu et l'organisation. Le développement d'une démarche compétence au sein des exploitations, par la prise en compte de la gestion réelle de l'alternance, permettrait au taux d'alternance de croître, et ne suspendrait pas le dispositif à la volonté d'un siège.

Ainsi, la formation en alternance répond aux attentes de l'individu et de l'organisation, en se basant sur une relation dialectique contractualisée, puis active hors contrat, où l'environnement de travail et la présence d'un mentor participent du développement des individus. La réussite des objectifs de carrière, en fin de cursus continue de faire vivre le contrat, qui disparaît peu à peu au profit de l'implication affective et d'un rapport intellectuel, loyal. Cependant, l'alternance, en créant un rapport au travail spécifique, basé sur le challenge exceptionnel et l'intensité de la relation individu organisation, provoque un trouble des acteurs dans leur appréhension du travail, lors de l'inscription dans une trajectoire organisationnelle (re)devenue commune. Ceci augmente l'intention de quitter, particulièrement deux à trois années après la fin de la formation, l'acteur maîtrisant son poste, comprenant parfaitement son rôle et l'organisation, et souhaitant obtenir une évolution de carrière ambitieuse aux enjeux puissants. Le sentiment de fidélité organisationnelle, perceptible chez les acteurs impliqués de manière affective, double ce rapport spécifique au travail, où la dimension raisonnée de la relation dialectique trouve écho dans une relation de loyauté entre l'individu et l'organisation. A présent, observons les limites de notre recherche.

SECTION VI – LES LIMITES DE NOTRE RECHERCHE

Arrivés au terme de notre recherche, certaines limites sont perceptibles dans notre étude, que nous exposons au sein de cette partie. Tout d’abord, sur le plan méthodologique, nous indiquerons des modalités d’amélioration pour une recherche future, notamment sur notre méthode de collecte, notre questionnaire, les différents points de mesure, la proximité théorique entre les concepts, les méthodes d’analyse retenues et le poids des variables de contrôle contextuels (1). Puis, nous formulerons des remarques quant à la fiabilité (2) et à la validité interne et externe de notre recherche (3), pour enfin faire ressortir quelques limites afférentes aux axes d’études non investis (4).

I – LES LIMITES MÉTHODOLOGIQUES

1. Les aléas postaux et la plus value de l’email

Notre méthode de collecte de données, pour notre phase de test, demeurait le questionnaire, diffusé par internet, par voie postale, et en salle. Le principe de diffusion en salle demeure exceptionnel, en raison du taux de retour exhaustif, seulement impacté par l’attrition de l’échantillon entre les différents points de mesure. Egalement, le principe de diffusion par internet entraîne un taux de retour satisfaisant, supérieur à celui par voie postale.

Afin d’augmenter notre taux de retour général, nous considérons qu’une diffusion au sein même des exploitations, par l’intermédiaire de l’enquêteur, permettrait d’obtenir plus de données. En effet, l’implantation pendant une semaine du chercheur au sein d’une entreprise, permettrait de réaliser une enquête quantitative par exploitation, par la diffusion d’un unique questionnaire à toute l’exploitation, où la case « alternance : oui / non » permettrait de discriminer l’analyse. Mais très coûteuse économiquement et temporellement, cette méthode de collecte, proche de l’étude de cas, semble difficile à mettre en place. L’alternative trouvée demeure l’utilisation des étudiants comme vecteur de diffusion mais le contrôle de la diffusion en reste très limité.

2. La nécessité d'alléger le questionnaire

Le questionnaire diffusé auprès de nos échantillons demeure dense et complet, et possède des échelles de mesure secondaires, c'est-à-dire ajoutées à notre instrument pour obtenir des informations qui s'avèrent quelquefois inutiles car ne contrôlant pas nos données, tels le niveau de diplôme antérieur ou encore la satisfaction générale à l'égard de la formation. Aussi, le doublement de la grille du soutien de l'organisation, du campus et du supérieur, pour le questionnaire transversal, permet de contrôler l'écart entre le soutien perçu pendant la formation et celui actuel, mais avec les limites liées au souvenir des mesures a posteriori. Dans une recherche future, il serait nécessaire d'alléger le questionnaire.

3. La multiplication des points de mesure: le risque de contamination

Nous recourons dans notre recherche à trois points de mesure effectués après le début de l'alternance et avant la fin du cursus. Deux points complémentaires seraient nécessaires, pour obtenir des précisions sur l'anticipation de la socialisation et la contractualisation tacite en début de formation, et découvrir sur le même échantillon, à quel moment exact se développe l'implication affective et son influence sur la variance de l'intention de quitter. Un premier point avant toute entrée dans l'entreprise, un second et un troisième aux dates que nous avons retenues, un quatrième six mois après la fin de l'alternance et un dernier trois années après.

Cette multiplication des points de mesure affinerait notre connaissance de l'objet mais comporte le risque, par le rapprochement de ces points, d'une contamination de l'instrument de mesure par une connaissance accrue de l'objet par l'échantillon. En effet, par exemple, dans la mesure des domaines de la socialisation organisationnelle, Lacaze (2009) recommande d'attendre un an entre le premier et second point de mesure, quand le temps minimal préconisé est de cinq mois (Bauer et al, 1998).

4. Proximité entre les concepts : une distinction claire

Nos résultats ne souffrent pas de problème de multicollinéarités entre les concepts, dans les analyses linéaires et notre modèle explicatif de l'absence d'intention de quitter est cohérent. En effet, le contrat psychologique encadre la relation d'alternance et demeure ainsi

une structure explicative du processus (Coyle-Shapiro et Parzefall, 2009). L'implication organisationnelle demeure bien distincte de la notion de soutien organisationnel (Barette et al, 2006), elle-même clairement séparée du concept de contrat psychologique, étudiée en séparant les dimensions, comme le préconisent Coyle-Shapiro et Conway (2005).

5. Choix de la méthode d'analyse : et les équations structurelles ?

Nous avons choisi d'analyser nos résultats de manière très progressive, afin d'examiner le plus finement la progression des variables et leurs différences de puissance vis-à-vis de l'implication et de l'intention de quitter. C'est pourquoi les tests de comparaison de moyenne, les analyses de variance, les corrélations ainsi que la modélisation par régression nous semblaient les plus pertinents pour notre objet, et nous permirent d'appréhender pleinement la relation directe de l'alternance avec l'intention de quitter. Une méthode d'analyse alternative consisterait à recourir aux équations structurelles, afin de tester notre modèle et spécifier les variables latentes (Roussel et al, 2002), mais le nombre d'observations possible est trop faible.

6. Influences du contexte : les variables de contrôle et leurs faibles poids

En raison de notre design proche d'un plan quasi expérimental, nous contrôlons l'influence des variables externes, en les intégrant dans nos tests et en ressortant les éléments les plus significatifs du jeu de ces variables. L'ancienneté, associée au type de public, c'est-à-dire les acteurs en formation continue différenciés des apprentis, et à l'âge, influence légèrement nos résultats en mesurant des scores plus élevés chez les formations continues, donc les acteurs plus âgés, possédant une ancienneté moyenne de dix années. Investis depuis plusieurs années dans les entreprises, les acteurs en formation continue développent des comportements particuliers vis-à-vis de l'organisation qui transparaissent en début de cursus mais qui se rapprochent fortement des scores des apprentis en fin de cursus et après. La formation en alternance modélise ainsi les comportements sans distinction d'origine, et également sans distinction significative en fonction du niveau de diplôme.

En effet, logiquement, les influences sont différentes en fonction de l'ampleur des tâches, mais les constructions similaires de l'alternance sur tous les diplômes, particulièrement sur les diplômes de niveau supérieur, entraînent peu de variation des

résultats. La différence de poste et son étendue influencent plus les comportements, que l'inscription dans un diplôme infra bac ou supra bac. Autrement dit, la formation en alternance n'est pas influencée par le type de diplôme suivi mais plus particulièrement par le type de poste afférent au diplôme.

Enfin, le type de convention, fortement différenciant dans notre présentation contextuelle, n'impacte pas les effets de l'alternance, en raison de la structure similaire des cursus et particulièrement en raison du contrat tacite d'alternance, faisant fi des variables contingentes des types de convention.

7. L'apport qualitatif et les limites des entretiens multi temporels

Notre méthodologie accepte, en complément des tests quantitatifs, le recours à l'enrichissement qualitatif qui comporte certaines limites. En effet, nous interrogeons un échantillon d'anciens alternants sur des thématiques afférentes au temps présent de la collecte, mais également mobilisant des souvenirs du temps ancien. Or, les interviews rétrospectifs sont souvent emprunts de reconstruction du passé, ce qui implique de multiplier les entretiens ou de croiser les données pour approcher la vérité au plus près. Le faible nombre d'entretiens ajoute une limite à notre recherche mais l'ambition du recours au qualitatif porte sur un enrichissement, une « confirmation », une explicitation des résultats statistiques et non sur une volonté de validation d'hypothèses. Les biais liés à l'utilisation du qualitatif sont donc limités.

II – UNE FIABILITÉ SATISFAISANTE À AMÉLIORER

Nous avons indiqué, dans la publication de nos résultats, les scores de fiabilité des échelles de mesure, calculés par l'alpha de Cronbach. La majorité de nos échelles de mesure est fiable, avec un alpha supérieur à 0,70 quand la fiabilité de la maîtrise de la tâche (0,692 ; 0,685 ; 0,688) dans la socialisation organisationnelle et de l'implication organisationnelle normative est plus faible (0,68 ; 0,66 ; 0,66 ; 0,78). La fiabilité satisfaisante du concept général (0,77) et des autres points de mesure nous permet de conserver cette échelle en l'état. La fiabilité satisfaisante générale de l'implication (0,77) nous permet de conserver ces échelles en l'état.

III – UNE VALIDITÉ INTERNE ET EXTERNE ACCEPTABLE

1. La validité Interne

La validité interne de notre recherche - capacité à attribuer les résultats observés aux variables explicatives analysées par le chercheur et non à d'autres variables (Gavard-Perret, 2008) - est acceptable à plusieurs titres. Tout d'abord, la multiplication des mesures et les résultats explicitent une évolution cohérente des variables, notamment par rapport au groupe témoin. De plus, notre instrument de mesure demeurant fiable, les variables mesurées représentent bien la mesure d'un concept. Aussi, les vérifications des conditions de réalisation de nos tests sont satisfaisantes.

Enfin, l'adoption d'un design de recherche proche d'un plan quasi expérimental permet de contrôler les variables externes qui influent peu sur la variation des variables explicatives. Ici, les biais qui affectent le groupe test touchent également le groupe témoin. Les différences de mesure finales entre les deux groupes capturent ainsi les variations de la variable à expliquer non dues au traitement de la variable discriminante de l'alternance. Les effets d'histoire, de maturation, de régression, d'instrumentation et de sélection sont ainsi neutralisés. (Gavard-Perret, 2008). L'effet de test en revanche n'est pas supprimé, bien que nos mesures fussent effectuées par surprise. Enfin, notre modèle, qui accepte la réfutation des hypothèses, se base sur des échantillons représentatifs et comparables, accroît la validation interne de notre recherche.

2. Une validité externe sur l'alternance

La validité externe, qui concerne la généralisation des résultats le plus largement possible (Gavard-Perret, 2008), demeure limitée par l'interaction entre le test et le traitement. Mais notre recherche, en se focalisant sur la totalité d'une division de l'entreprise, rend valide nos résultats sur cette division. Par ailleurs, le test effectué sur le registre du volontariat rend caduque le biais d'interaction entre la sélection et le traitement (Gavard-Perret, 2008). De plus, le biais d'interaction entre le cadre de l'expérience et le traitement limitent la généralisation de nos résultats au cadre de l'alternance, ce qui implique que nos résultats peuvent être généralisés à toute population alternante, au sein de la gestion de services. Par suite, la réponse au questionnaire, en salle, pouvait être biaisée par l'adoption de rôles liés à

l'impression de connaître les objectifs de notre recherche, effets que nous nous sommes efforcés de limiter en demandant une neutralité et une sincérité de participation, totalement désolidarisée de notre rôle au sein de l'entreprise. Mais la qualité de nos échantillons, comparables, renforce la validité externe de notre recherche. En revanche, une recherche complémentaire gagnerait en validité en recourant à des méthodes probabilistes dans la sélection de nos échantillons, afin d'estimer statistiquement les erreurs. A ces fins, il est nécessaire de posséder une liste importante.

Enfin, la validité externe peut souffrir de notre posture de CIFRE, qui implique des interactions multiples avec notre terrain, et participe de notre propre contamination, malgré les précautions méthodologiques instaurées, comme le secret entourant notre objet de recherche précis, l'interdiction d'échanger sur notre recherche avec notre échantillon quantitatif avant les collectes ou encore le retrait de l'entreprise par le travail en laboratoire. Pour contrer ce biais de validité, la multiplication des méthodes de collecte, et particulièrement le recours aux questionnaires, permirent de limiter les biais d'interaction, et d'obtenir une recherche valide.

IV – DES AXES D'ETUDES NON INVESTIS

1. Les syndicats

Le monde du transport possède une relation historique avec le domaine syndical, champ d'entreprise que nous n'abordons pas dans notre recherche. En effet, les étudiants en alternance, sur les niveaux LPGSE et MISE se positionnent dans des postures d'encadrement et donc de direction, à l'opposée de la stratégie de contre pouvoir syndical. Au sein de ces niveaux supérieurs, plusieurs formations continues sont par ailleurs d'anciens délégués du personnel. Pour les conducteurs, qui représentent la base syndicale, l'approche demeure différente en raison de l'inéligibilité à des postes de représentation du personnel sans titularisation. Cependant, l'influence des syndicats pourrait être à creuser dans la relation conducteurs - organisation, mais très difficilement accessible, le rapport au syndicat étant soit caché, soit nerveux.

2. La problématique des coûts

La notion de coût de l'alternance, de retour sur investissement pourrait faire l'objet d'une recherche complète en économie, sur la plus value ou la moins value économique apportée par ce dispositif dans le budget des organisations. Il serait ici nécessaire d'interroger le rapport entre mutualisation des fonds de la formation, mesures d'exemptions de charges liées aux contrat d'apprentissage, et la productivité fournie en exploitation, sur court terme, mais également et surtout sur long terme, au regard comparé des trajectoires « classiques » de salariés. Une étude sur les coûts de l'alternance permettrait également de s'intéresser à la tentation utilitariste du dispositif, c'est-à-dire le fonctionnement par boucle de contrats à durée déterminée, dans le dessein d'épuiser une main d'œuvre en qualification, au coût salarial peu élevé.

Ainsi, notre recherche comporte plusieurs limites. Sur le plan méthodologique, la méthode de collecte postale provoque un taux de retour peu satisfaisant au regard d'une diffusion par internet que nous proposons de favoriser. Notre questionnaire, dense, mériterait d'être allégé de quelques questions contextuelles, et de collecter uniquement les informations en temps réel et non doublement. L'augmentation du nombre de points de mesure semblerait poser plus de limites que la solution que nous avons retenue, quand la méthode d'analyse sous équations structurelles permettrait d'appréhender les relations linéaires et latentes entre les variables, mais nécessiterait un plus grand nombre d'observations, ce qui renforcerait par ailleurs la fiabilité de notre instrument de mesure, satisfaisante dans l'ensemble. Enfin, la validité interne est acceptable quand la validité externe souffre de notre interaction avec notre échantillon dit longitudinal. Cependant, l'adoption d'une méthode alternative à la posture d'observateur nuirait sensiblement à la compréhension de l'objet. Quant aux axes d'étude complémentaires, l'impact syndical possède une portée infime sur les acteurs et l'analyse des coûts de l'alternance mériterait une recherche dédiée en économie.

SECTION VII – IMPLICATIONS MANAGÉRIALES : POUR UNE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DE L’ALTERNANCE :

Le problème organisationnel, à l’origine de notre recherche, validé par notre phase exploratoire, était perceptible dans le taux de turnover important au sein de Veolia Transport. La construction de notre objet de recherche a permis de comprendre que la formation en alternance était une stratégie de fidélisation, et ainsi d’endiguement du turnover. Nos résultats corroborent cette visée stratégique, aux conditions d’une réalisation de l’alternance selon notre modèle ajusté. De manière pratique, dans un dessein d’une gestion de l’alternance améliorée, et particulièrement pour favoriser la réalisation des attendus de l’alternance (intégration sociale, connaissance de l’organisation, délimitation de son poste, professionnalisme, performance, engagement dans le travail, implication, fidélisation), plusieurs éléments à prendre en compte ressortent. Le parcours de l’alternance, dans son articulation Campus – Entreprise doit être adapté (1), les rôles du tutorat clarifiés et séparés (2), l’alternance doit suivre une gestion particulière (3) et les alternants doivent bénéficier d’un système de gestion dédié (4).

Il ne s’agit pas ici de réinventer la gestion d’un système qui fonctionne, mais de proposer des pistes d’amélioration, des points de vigilance pour obtenir des acteurs performants, impliqués et gagner ainsi une plus value concurrentielle par la compétence. Ces préconisations s’appliquent au dispositif de gestion de l’alternance du groupe Veolia Environnement, en s’appuyant sur la structure existante, mais touche également tous les dispositifs de gestion de l’alternance des entreprises françaises.

I – LE PARCOURS D’ALTERNANCE : LA DIFFÉRENCIATION CENTRE DE FORMATION – ENTREPRISE

La gestion de l’alternance repose sur la complexité du triptyque multi acteurs, de la gestion à plusieurs têtes, où le centre de formation, qui pilote les dispositifs, décide de l’organisation du cursus pendant les semaines de formation, mais ne possède qu’un pouvoir de préconisation pour la gestion de l’alternance en entreprise.

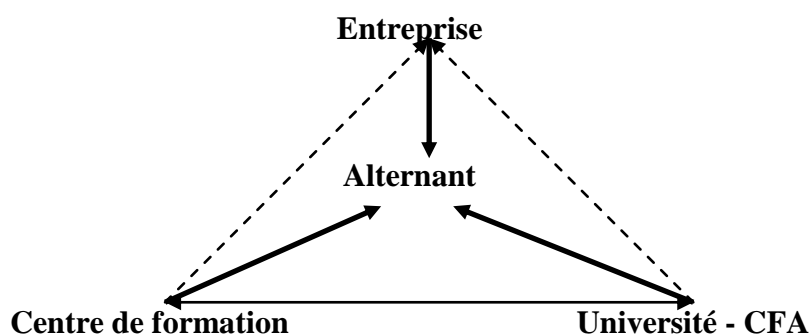


Figure 52 : Relations schématiques entre les acteurs de l'alternance

Très organisée en centre de formation, la gestion de l'alternance doit gagner en structuration au sein des exploitations, particulièrement dans l'ordre de la formation. Dès l'entrée en entreprise, le rôle de l'acteur doit être explicité le plus clairement possible, dans ses attendus, mais également dans ses limites, ce qui permettra une délimitation des compétences principales à acquérir en fonction du type de poste, et évitera le flou des individus multi tâches. En parallèle de cette compréhension de son rôle au sein de l'organisation, l'acteur doit suivre un parcours d'intégration dédié, lui permettant de connaître les rôles et missions de chacun, au sein de l'entreprise. Puis, après la relative maîtrise de connaissance de l'organisation de son entreprise, l'acteur pourra étendre son champ de vision et chercher à comprendre d'autres organisations, différentes, plus complexes, et enfin ouvrir sa connaissance du groupe en général, mais en dehors du temps en entreprise.

Après cette compréhension de son rôle et de l'organisation, l'acteur peut se focaliser sur son parcours de développement des compétences, en associant les acquis théoriques aux pratiques d'exploitation, par des expérimentations en entreprise, mais surtout par la confrontation avec l'expérience ou le point de vue des collègues et des pairs. L'apport double, de l'étudiant donnant à l'organisation les avancées théoriques propres à son métier, de l'exploitant interprétant la théorie à l'aune de sa pratique, permet à l'organisation de s'interroger sur ses actions quotidiennes et d'innover. Afin de mettre en exergue ces innovations ordinaires (Alter, 2000), nous proposons que l'acteur en alternance échange avec les exploitants, lors de points fixes, la veille des alternances en centre de formation, sur les éléments théoriques réinvestis en exploitation, et inversement. Cet échange serait complété, en centre de formation, par un temps dédié ciblé sur les compétences, où les étudiants

s'informerait mutuellement. Ces deux termes d'échange permettraient à l'exploitation et au centre de formation de fournir un développement des compétences au plus près de la réalité.

Dans la mise en place de ces éléments, nous proposons d'utiliser les visites en entreprise, une première, dédiée au contrôle du bon positionnement de l'étudiant, à l'identification des compétences clés à acquérir et à l'explicitation de l'échange d'alternance, une seconde focalisée sur l'évaluation des compétences acquises, les apports de l'étudiants en exploitation.

De manière schématique, le rapport d'alternance, entre l'entreprise et le centre de formation pourrait fonctionner ainsi :

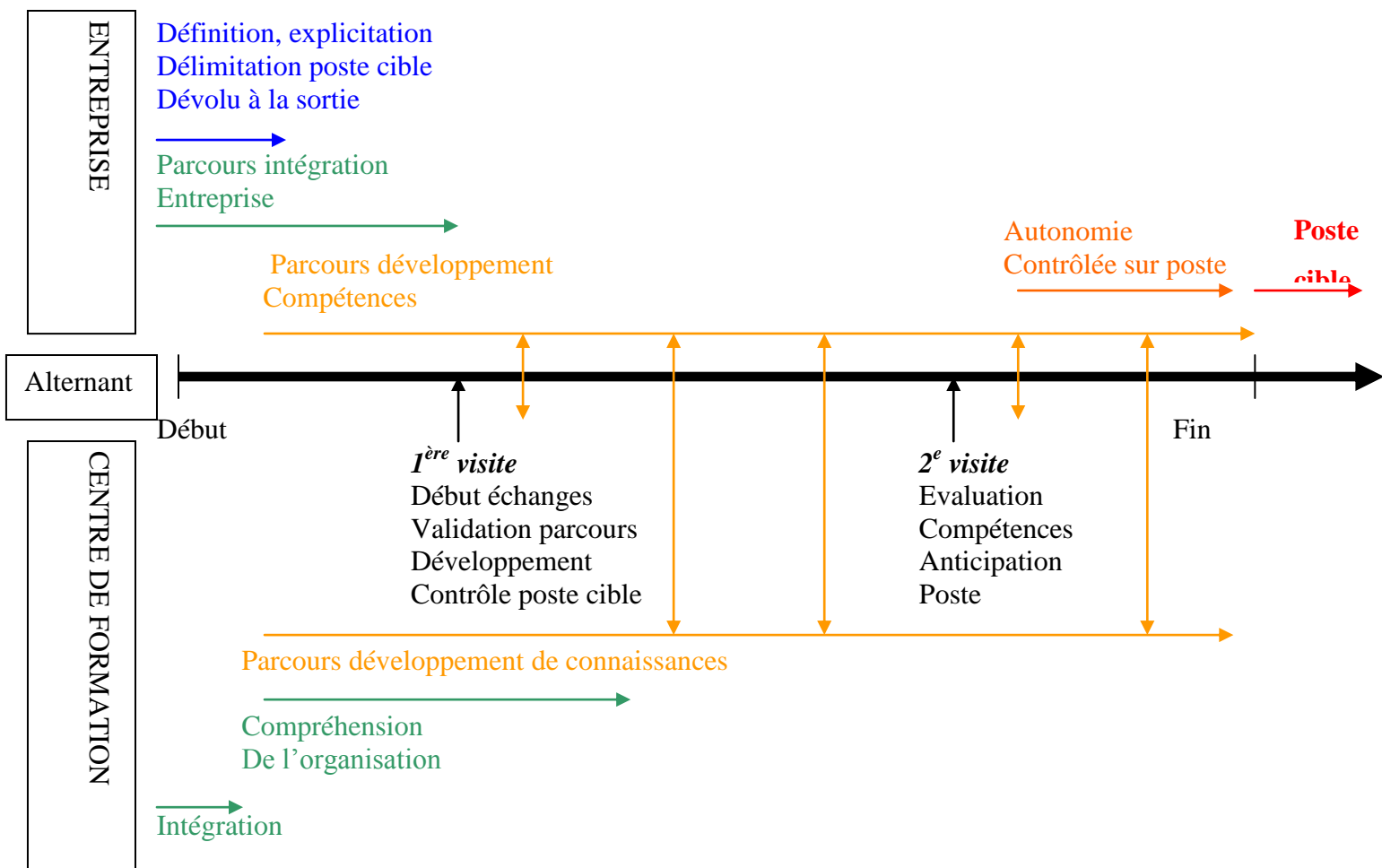


Figure 53 : Représentation schématique du parcours d'alternance

II – LE SYSTÈME TUTORAL : COMMUNAUTÉ DE TRAVAIL ET MENTOR

Le processus d’alternance ne saurait exister sans les tuteurs, dont la fonction comporte un fort décalage entre les objectifs de la fonction associée à une personne, et la réalité de la pratique. Il nous semble pertinent de promouvoir un tutorat bicéphale, en redéfinissant le rôle du tuteur officiel.

Nous proposons de définir le tuteur comme le tuteur-mentor, le supérieur, le leader qui valorise ou sanctionne, garant du bon positionnement de l’acteur, fixant les objectifs généraux, et n’intervenant que ponctuellement. Il s’agirait d’un leader charismatique, dont les fréquences d’interaction seraient peu nombreuses. A côté, le tuteur accompagnateur, le maître d’apprentissage correspond à un ou plusieurs salariés expérimentés et motivés, développant des capacités relationnelles, pédagogiques et de leadership, mises en œuvre dans la transmission d’un savoir d’expérience et organisationnel auprès d’un novice dans l’entreprise ou le poste. Ici, les fréquences d’interaction seraient quotidiennes, dans l’apprentissage en premier temps d’alternance, puis dans l’échange sur les pratiques et la montée progressive en autonomie. Schématiquement, l’organisation du support de l’acteur alternant pourrait être la suivante :

	Définition	Objectifs	Rôles	Fréquences d'interaction
Tuteur mentor	<ul style="list-style-type: none"> •Leader charismatique •Supérieur hiérarchique •Valorise ou sanctionne 	<ul style="list-style-type: none"> •Accueille et introduit l'alternant dans l'entreprise •Positionne l'alternant sur un poste cible clairement défini •Garantit le respect de la cohérence du parcours de développement de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> •Aide à l'intégration sociale •Repère charismatique pour l'alternant •Référence organisationnelle •Mentor 	<ul style="list-style-type: none"> •Trimestrielles : accueil, 1^{ère} visite en entreprise, 2^e visite en entreprise, fin d'année
Tuteur accompagnateur	<ul style="list-style-type: none"> •Expert pédagogue •Pair ou expert dans le poste cible visé •Idéalement ancien alternant 	<ul style="list-style-type: none"> •Développer les compétences de l'alternant •Le rendre autonome sur le poste cible •Faciliter sa compréhension de l'organisation 	<ul style="list-style-type: none"> •Accompagne l'intégration sociale •Explicite le rôle dévolu au poste cible •Développe les compétences •Réfèrent métier 	<ul style="list-style-type: none"> •Quotidiennes en début de parcours •Hebdomadaires au second semestre •Mensuelles en fin d'année académique

Tableau 82 : Le système tuteur d'alternance

III – UN SYSTÈME DE GESTION DÉDIÉ DES ALTERNANTS

La formation en alternance, par l'exigence d'engagement demandée aux étudiants, provoque un rapport spécifique au travail, où l'apprentissage devient un automatisme, où le challenge ambitieux est partie prenante du quotidien. En fin d'alternance, le collaborateur, pour favoriser l'accroissement de son implication, doit ressentir dans son environnement de travail, mais surtout dans ses objectifs, l'ambition du challenge véhiculé pendant l'année d'alternance.

Nous proposons donc de développer un système de gestion de carrière dédié pour les anciens alternants, en prenant en considération cet impératif comportemental, dont le point nodal se retrouve entre deux et trois années après la fin de la formation, que cela soit pour les formations continues ou pour celles initiales. Le poste cible doit être approché au plus près à cette date clé, avec un don conséquent de l'entreprise face à des attentes vives, mais proches du point de rupture.

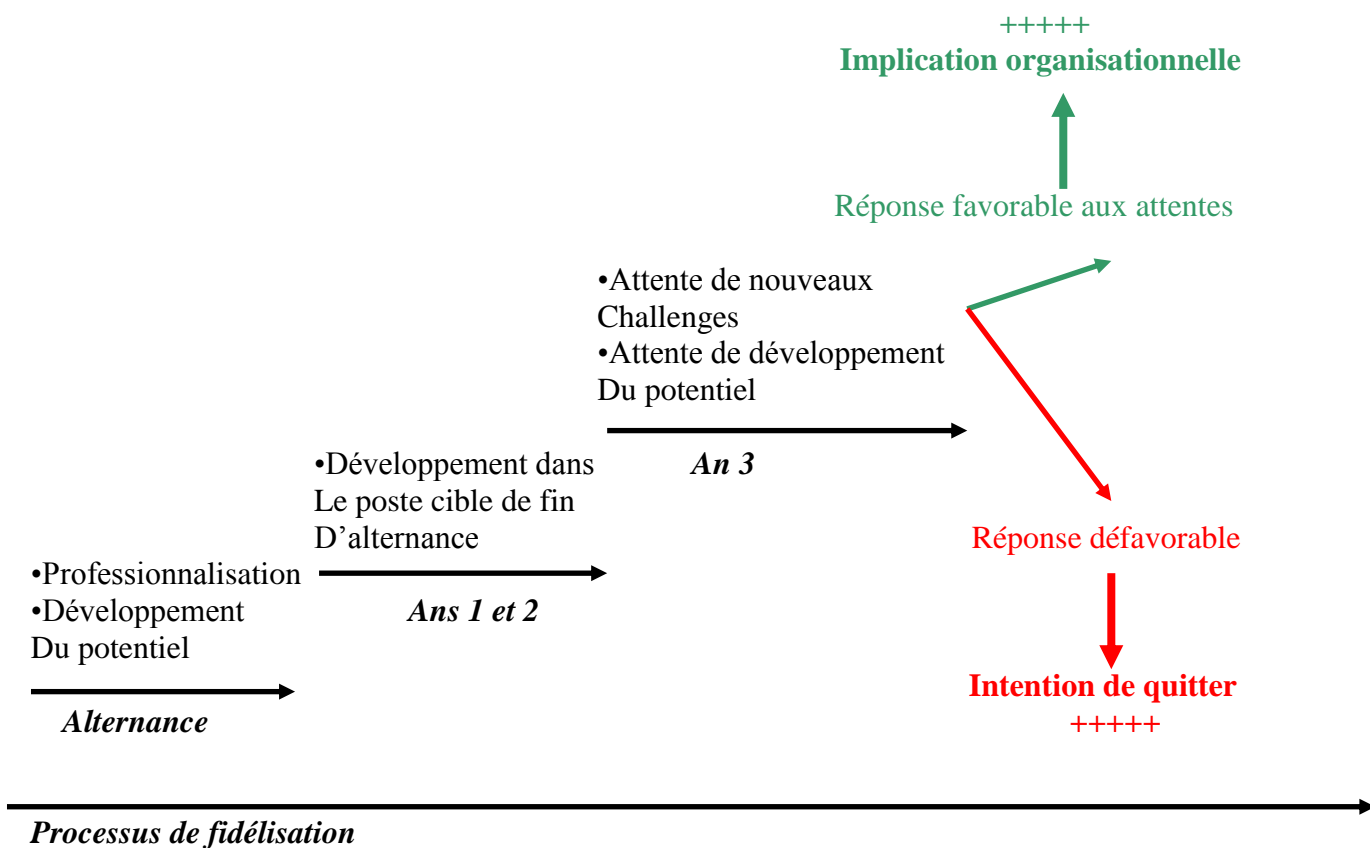


Figure 54 : Processus de fidélisation par l’alternance

Ce système de gestion se baserait sur des acteurs clés, avant, pendant et après l’alternance :

	Avant	Pendant	Après
Tuteur Mentor	X	X	X
Tuteur Apprenant	X	X	
Formateur – CDF	X	X	
DRH	X	X	X

Tableau 83 : Acteurs requis pour la gestion de l’alternance

•**Tuteur Mentor** : leader charismatique, il introduit l'étudiant et le positionne, fixe ses objectifs, contrôle, valorise ou sanctionne, garant de la cohérence entre le type de poste cible et le type de poste dévolu à la sortie de formation. Il doit être présent dans chacune des exploitations d'évolution futures du collaborateur.

•**Tuteur apprenant** : expert pédagogue, il apprend le métier, aide à l'échange entre la théorie et la pratique, et facilite l'intégration de l'étudiant. Il doit laisser l'étudiant prendre son autonomie progressivement et totalement en fin de parcours.

•**Formateur – Chargé de formation** : professionnel de la formation, il pilote l'organisation générale de l'alternance, vérifie la cohérence du parcours de développement en centre de formation et en entreprise, aide les étudiants dans la partie académique, participe de la compréhension de l'organisation, et pousse au développement des étudiants. Il coordonne les relations entre l'entreprise, la direction des ressources humaines et le centre de formation.

•**Responsable des Ressources Humaines** : représentant de l'organisation, au même titre que le tuteur mentor, il gère le parcours de carrière de l'étudiant en amont de la formation et en aval, en répondant favorablement aux demandes des collaborateurs, en fonction d'un calendrier précis, lié à la trajectoire globale de carrière.

L'appel à un système de gestion dédié des alternants sur la totalité de la trajectoire professionnelle, est à rapprocher d'une stratégie de fidélisation des ressources humaines, et de la montée en compétence de l'entreprise en général, pour gagner et conserver des marchés, dans un milieu concurrentiel basé sur la qualité des équipes. En inscrivant pleinement la formation en alternance au cœur de la stratégie de fidélisation et de développement des compétences de l'entreprise, la DRH se doterait d'un système moteur pour l'enrichissement des exploitations, et pour le développement d'individus performants, à la recherche du challenge. En effet, dans une période incertaine, où la maîtrise des coûts demeure primordiale, l'entreprise peut consolider sa force qualitative par l'alternance, en développant le potentiel de collaborateurs actuels et futurs.

IV – LE PRINCIPE DE DÉVELOPPEMENT D’UN COMPORTEMENT FAVORABLE A L’ENTREPRISE : UN SYSTÈME DE GESTION DE L’ALTERNANCE GLOBAL – RECRUTEMENT – ALTERNANCE – SORTIE – CARRIÈRE

La formation en alternance favorise le développement de l’implication organisationnelle, relation forte entre l’individu et l’organisation, dont la dimension affective reste à privilégier. Nous proposons ci-dessous le schéma explicatif du développement de l’implication affective et de la création des conditions de la fidélisation et d’annihilation du turnover.

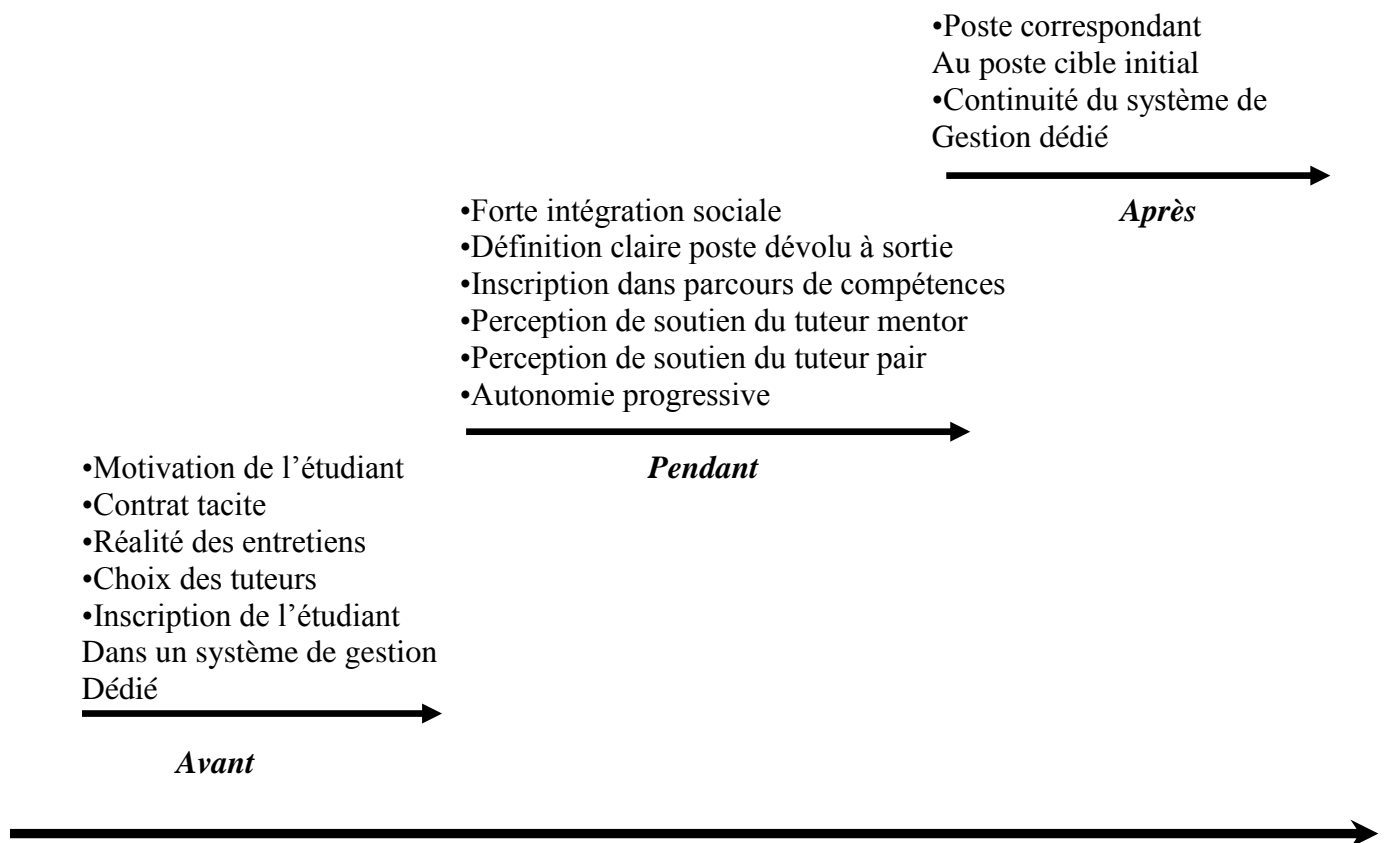


Figure 55 : Conditions de développement de l’implication affective par l’alternance

En respectant ces conditions, les partenaires de l’alternance créent les conditions du développement de l’implication affective, et apportent une plus value concurrentielle basée sur la compétence. ainsi que les bénéfices suivants à l’organisation :

- **Professionnalisme de compétence** : maîtrise comportementale et technique
- **Performance dans la tâche** : maîtrise technique métier
- **Performance organisationnelle** : compétences d'intégration, forte compréhension de l'organisation
- **Forte volonté d'engagement dans le travail** : demande de tâches ambitieuses
- **Identification de collaborateurs à haut potentiel**
- **Attachement affectif** à l'organisation
- **Fidélisation**

Ainsi, les points centraux à retenir sont les suivants :

- Explication la plus proche de la réalité du processus d'alternance, du travail en exploitation, des objectifs de carrière
 - Définition la plus claire possible du poste cible dévolu à la sortie
 - Positionnement de l'alternant dans un parcours de développement des compétences lié au poste cible dévolu à la sortie
 - Positionnement de l'alternant sur l'échelon hiérarchique du poste cible dévolu à la sortie
- Définition et nomination du double tutorat
- Inscription de chaque alternant dans un processus de gestion de carrière dédié

Résumé du chapitre 5

Ainsi, la discussion de nos résultats permet de prendre pleinement conscience de la relation dialectique d'alternance, qui porte l'ensemble de notre recherche. Véritable sas d'ajustement du rapport entre l'individu et l'organisation, l'alternance favorise le développement de l'implication organisationnelle et crée les conditions de l'endiguement de l'intention de quitter. En ajustant notre modèle théorique à l'empirisme du terrain, nos résultats, discutés par le recours au discours des alternants, font ressortir la supériorité des initiés à l'alternance, au regard comparé de la population classique des exploitants, dans l'instauration d'une relation favorable à l'organisation. Ici, l'intention de quitter demeure négative, et l'implication organisationnelle se développe selon trois types de comportements, affectif, calculateur et d'endetté.

Aussi avons nous découvert le rôle proactif dévolu à l'alternant dans son ajustement à l'organisation, et le glissement de la fonction tuteur en un système tutorial, où la communauté de travail apprend la tâche et intronise l'impétrant au rang de pair, quand le tuteur – supérieur se transforme en mentor. A ces conditions, une réciprocité se fait jour, assise sur un échange social fort, contractualisé par un contrat tacite, essence de la relation dialectique d'alternance, rapport équilibré entre l'individu et l'organisation, basé sur l'intelligence raisonnée de la relation d'emploi. Cette relation repose sur la durée, l'activation saine du système tutorial, le juste ajustement de l'individu et de l'organisation, la continuité d'échange entre le contrat tacite puis l'implication, la mutualité et l'intelligence de la situation. En son sein, et selon chacune des parties, la relation dialectique favorise au niveau individuel la performance, l'implication affective et un état de loyauté, quand elle permet d'asseoir la gestion des compétences comme plus value qualitative et modalité de fidélisation organisationnelle, au niveau de l'organisation. Notre recherche exprime la nécessité de basculer l'utilisation de l'alternance comme simple outil de formation en un système de gestion des ressources humaines, en un système de développement de potentiels.

Partant, l'ambivalence du rapport individu – organisation nécessite de prendre en compte l'opposé de la relation dialectique, le départ. Enfin notre recherche comporte quelques limites méthodologiques, mettant en péril ni sa fiabilité, ni sa validité interne et externe, et propose en fin de chapitre des pistes d'optimisation de la gestion de l'alternance, à l'usage des praticiens.

Conclusion

Afin de clore notre recherche, nous proposons d'en résumer les points nodaux. Nous présenterons tout d'abord l'alternance comme outil de gestion des ressources humaines (I), puis nous expliquerons pourquoi nos choix méthodologiques sont pertinents à l'aune de notre étude (II) et enfin nous tisserons quelques pistes de prolongement de notre recherche (III).

I – LA FORMATION EN ALTERNANCE ET LE DÉVELOPPEMENT D'UNE RELATION DIALECTIQUE INDIVIDU-ORGANISATION, CONDITIONS D'UNE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DÉDIÉE AUPRÈS DES ALTERNANTS

La formation en alternance est un outil de gestion des ressources humaines, dont l'obtention d'un statut reconnu par les pairs, le développement d'un comportement spécifique à l'organisation et le désir d'un avenir ambitieux et emprunt de complexité sont les points nodaux qui ressortent de notre recherche.

1. Définition et points nodaux de l'alternance : l'obtention d'un statut

La formation en alternance, généralement définie en sciences de l'éducation dans une optique pédagogique (Fernagu-Oudet, 2008), trouve dans notre recherche la validation d'une définition gestionnaire, entendue comme un système processuel complexe, reposant sur un principe de développement cognitif favorisant l'émergence de processus attitudeux contractuels chez l'acteur.

Le principe de développement cognitif de l'alternance repose sur l'apprentissage, formation alternée qui se déroule pour partie dans une entreprise, pour partie dans un centre de formation, qui permet le développement de compétences et du professionnalisme par l'aller-retour savoir-action. L'alternance est également un processus de socialisation organisationnelle, favorisant l'intégration sociale, la maîtrise de la tâche et la compréhension de son rôle et de l'organisation. La formation repose sur un encadrement précis, sur un support organisationnel apprenant et un tutorat du supérieur charismatique, c'est-à-dire un système tutorial. Enfin, l'alternance met en exergue un contrat tacite basé sur une réciprocité équilibrée entre l'individu et l'organisation.

Au-delà de cette définition, notre recherche dégage trois particularités du processus d'alternance, dans ses variables constitutives. Tout d'abord, la socialisation organisationnelle demeure partielle en fin de parcours, en raison de la difficulté à comprendre pleinement son rôle pendant le cursus. Subséquemment, notre recherche fait ressortir un glissement de la fonction tutorale en un système tuteur, où la communauté de travail aide à l'apprentissage du métier, quand le supérieur-tuteur conserve un rôle de mentor. Enfin, le contrat tacite mis en exergue par l'alternance constitue la base d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation.

2. L'endiguement du turnover et la relation dialectique d'alternance : le développement comportemental

2.1. L'endiguement du turnover par l'alternance

Notre interrogation de départ cherchait à comprendre comment et pourquoi l'alternance influence négativement l'intention de quitter, au regard des trajectoires classiques quand notre problématique se focalisait sur la compréhension du lien entre alternance et diminution de l'intention de quitter. Notre recherche permet d'affirmer que l'alternance est un processus spécifique favorisant le développement de l'implication organisationnelle et d'un lien négatif avec l'intention de quitter. Le développement de l'implication organisationnelle par l'alternance, et les variables constitutives de l'alternance sont en effet liées négativement à l'intention de quitter.

Le modèle développé d'endiguement du turnover dégage des relations directes entre l'alternance et l'intention de quitter et entre l'implication et l'intention de quitter. L'alternance permet donc un double endiguement du turnover, en développant des relations négatives d'une part, et en favorisant l'activation de l'implication, dispositif prédictif du turnover d'autre part. L'intention de quitter s'ajuste et la relation alternance-implication contre l'intention de quitter demeure donc cumulative.

Légende :

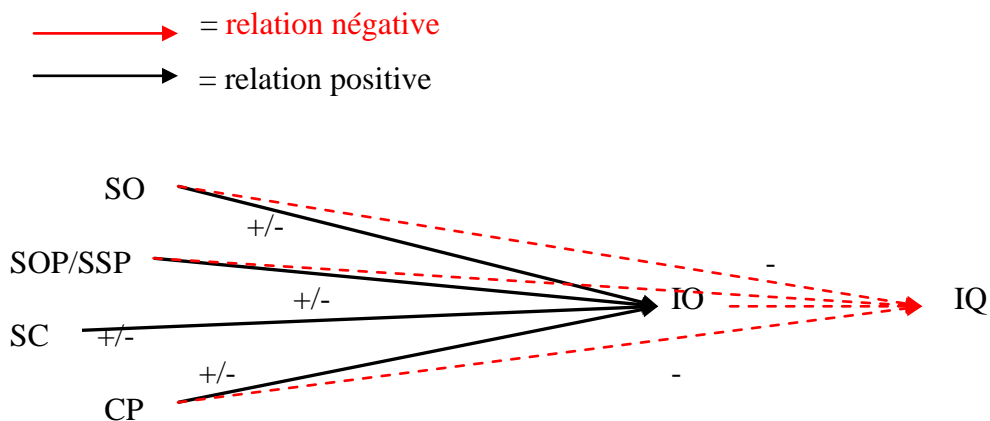


Figure 56 : Modèle synthétique alternance – implication – intention de quitter, Temps 2

Notre modèle explique 46,2% de la variance de l'intention de quitter, les variables de l'alternance en retenant 24,3% et les trois dimensions de l'implication 21,8%. Notre recherche montre ainsi la force de l'alternance, représentée dans toutes ses dimensions, couplée à l'implication, pour expliquer la variance de l'intention de quitter. Enfin, dans une relation plus longue à l'intention de quitter des alternants, nous avons montré que l'intention de quitter s'ajuste au cours du temps, et que les acteurs sont sensibles au soutien de l'entreprise et du supérieur, dans une évolution de leur relation à l'organisation.

2.2.La relation dialectique d'alternance et les différents types de comportements

Notre recherche permet de comprendre la relation particulière créée par l'alternance entre l'acteur et l'organisation. Issue d'une stratégie institutionnelle de fidélisation, une politique de gestion des compétences est instaurée, dont l'outil demeure la formation en alternance, dans le souhait d'inscrire les exploitations de transport dans une démarche compétence. Nous démontrons que l'objectif de fidélisation peut être atteint par l'alternance, non dans un sens de rétention, mais par le développement d'une relation dialectique se concrétisant par des comportements de fidélité organisationnelle (performance, implication, intention de rester), voire de loyauté. Cette relation dialectique, que nous définissons comme un rapport équilibré entre l'individu et l'organisation basé sur l'intelligence raisonnée de la relation d'emploi, émane de la continuité relationnelle contrat tacite-implication organisationnelle.

Cependant, notre recherche dégage plusieurs comportements issus de l'alternance, dont tous ne sont pas inscrits dans un rapport dialectique.

Types	Variabes d'alternances	Relation à l'organisation
L'affectif	Intégration sociale Maîtrise de la tâche Compréhension du rôle et de l'organisation Soutien de l'entreprise Soutien du supérieur Contrat tacite	Relation dialectique Tisse un large réseau Considère le supérieur comme un mentor
Le calculateur	Compréhension du rôle et de l'organisation Soutien du supérieur Satisfaction de carrière Contrat tacite (-)	Calculateur, perçoit la formation comme un sacrifice et reste jusqu'à la sensation inverse Compte fortement sur le supérieur et moins sur les autres N'est pas investi dans un contrat réciproque mais individualiste
L'endetté	Compréhension du rôle et de l'organisation Soutien de l'organisation Satisfaction de carrière Contrat tacite individuel Contrat tacite entreprise (-) Soutien du Campus (-)	Endetté Très grande reconnaissance vis-à-vis de l'entreprise Très engagé dans la tâche sans grandes attentes de contrepartie, le temps de rembourser sa dette

Tableau 84 : Types d'implication et relations à l'organisation développées par l'alternance

De ces trois types d'acteurs issus de l'alternance, le premier correspond le plus fortement à une relation dialectique, où l'individu et l'organisation trouvent chacun leurs gains dans la relation d'emploi. L'acteur calculateur demeure utilitariste, mesure son don de

force de travail à l'aune de ce qu'il reçoit, de son propre jugement, et s'implique « par défaut » (Suliman et Iles, 2000). Enfin, l'acteur redevable s'inscrit dans une relation de dominant-dominé, en raison de son endettement vis-à-vis de l'organisation. Cependant, cette relation dialectique crée également un rapport au travail spécifique exigeant, où la quête d'objectifs ambitieux demeure, lors de l'arrivée dans l'organisation « classique » des acteurs.

3. Le développement du potentiel des alternants et la nécessité d'un système de gestion dédié : clés de gestion pour les gestionnaires RH

En favorisant le développement d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation, l'alternance diffuse chez l'acteur un goût du challenge exacerbé et l'inscrit dans un rapport à l'organisation exigeant. La mise en exergue d'une force de travail puissante, d'un engagement dans le travail important, l'envie d'apprendre et de surmonter des problèmes ou des missions à la complexité croissante, mettent en exergue des potentiels en quête de développement perpétuel. L'intronisation de l'alternant au sein d'une communauté de pairs et le développement d'une relation particulière à l'organisation entraînent un désir de trajectoires ambitieuses, qui nécessitent un système de gestion dédié aux alternants. La perception de l'alternance comme simple outil de formation apparaît obsolète, et l'introduction de cette formation dans un processus complet de gestion des ressources humaines favoriserait l'essor de haut potentiels développés par l'empirisme et le goût d'apprendre. En prenant en compte cette spécificité comportementale, l'organisation peut initier une politique ambitieuse de développement de ses ressources humaines, via l'alternance, tout au long de la vie professionnelle. L'inscription de l'alternance dans une politique de GRH de gestion des compétences, doublée d'une démarche compétence, permettrait d'obtenir un socle de collaborateurs en quête de développement.

Ainsi, notre recherche met en exergue une relation dialectique d'alternance, susceptible de durer tout au long de vie professionnelle, à la condition d'un système de gestion des ressources humaines dédié.

II – L’AFFIRMATION DES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES DE NOTRE RECHERCHE :

Nous avons construit notre recherche sur plusieurs décisions méthodologiques qui s’avèrent pertinentes dans la production de nos résultats, leur interprétation et leur validité, dont les points saillants sont l’adoption d’une posture comparatiste, la multiplication des points de mesure et une démarche abductive alliant exploratoire, test quantitatif et enrichissement qualitatif. Notre recherche suit donc une démarche proche d’un design quasi expérimental.

1. La nécessité de l’adoption d’une posture comparatiste :

La posture comparatiste nous permet d’interpréter nos résultats à l’aune de la population « classique » évoluant en exploitation, non passée par la formation en alternance. Nos résultats confirment la plus value du modèle sur les acteurs passés en alternance, dans la relation avec l’implication organisationnelle et l’intention de quitter. Les scores des variables de l’alternance sont tous plus élevés, exceptés ceux de la socialisation organisationnelle et du contrat psychologique individuel. La population hors alternance demeure impliquée moins fortement et possède une intention de quitter plus élevée que la population en alternance. Le modèle hors alternance explique en revanche plus fortement l’intention de quitter, en raison des influences cumulées des trois types d’implication. Cependant, ces trois types d’implication expliquent 31,5% la variance de l’intention de quitter, quand quelques années après la formation, l’implication affective des alternants explique seule 20,1% de l’intention de quitter.

Le recours à cette comparaison renforce le poids de nos hypothèses et de nos résultats, tout en permettant de les nuancer, de les relativiser au regard d’une population témoin, dont les tâches sont similaires à la population testée. Les deux échantillons possèdent les mêmes caractéristiques mais un est passé par l’alternance, l’autre non. Garant d’une conformité à la réalité, le groupe témoin permet de mesurer la différence d’impact entre les acteurs en alternance et les individus entrés directement dans l’entreprise.

2. La force du devis longitudinal : la multiplication des points de mesure

La multiplication des points de mesure se révèle être une force méthodologique de notre recherche, qui suit un devis longitudinal en trois points. Le même échantillon est mesuré en début et en fin d'alternance et un échantillon comparable d'acteurs passés par l'alternance les années antérieures est mesuré lors d'un point fixe, une, deux et trois années après la fin de l'alternance. Nous possédons ainsi trois points de mesure sur l'évolution du rapport entre l'individu et l'organisation, du premier pas en formation à trois années après la fin du cursus. Ces trois points nous permettent de suivre le plus finement possible l'évolution des attitudes et comportements, et également d'appréhender les éléments contingents susceptibles d'expliquer telle ou telle variation de variable.

3. La démarche abductive et la plus value de la boucle exploratoire-test quantitatif-enrichissement qualitatif

L'adoption d'une démarche abductive, initiée par une phase exploratoire qui valide un problème organisationnel et permet la création d'un modèle de recherche, testé quantitativement puis interrogé par le recours aux entretiens, fait de notre recherche une démarche globale. Notre démarche favorise la compréhension la plus fine du processus d'alternance, sans se limiter à la discussion unique des résultats du test. Les résultats de notre phase de test sont en effet éclairés et creusés par des entretiens complémentaires, qui illustrent et explicitent nos interprétations, voire apportent des pistes de recherche pour l'avenir.

4. La position de CIFRE : atouts et contraintes

Le statut de CIFRE en entreprise nous a permis d'adopter les postures d'observateur, de participant, d'enquêteur et d'intervieweur, avec une liberté d'action très grande, entraînant la possibilité d'appréhender les contraintes de contingence par la multiplication des visites en entreprise. L'accès aux informations, l'accès à notre terrain fut facilité par la double posture de chargé de formation-doctorant, le premier rôle permettant la création d'un réseau ouvert à l'action du second rôle, aidée par l'appui des directions de formation et des ressources humaines.

En revanche, la CIFRE a sans doute, malgré nos précautions méthodologiques, assombri légèrement la validité externe de notre recherche, les interactions demeurant

nombreuses avec notre terrain. Cette posture fut également une contrainte dans le travail de recherche en laboratoire, c'est-à-dire hors du terrain, l'organisation acceptant et permettant difficilement l'immersion dans l'académisme au sein d'un environnement « professionnel ». La CIFRE implique donc une organisation du travail particulière, où toutes les tâches afférentes à la recherche, hors collecte de données, s'effectuent en laboratoire, dans les intervalles de temps laissés libres par les missions d'entreprise. La CIFRE nous obligea à notre propre alternance de lieu, assez aisée, mais surtout cognitive, forçant notre esprit à entrer dans un des deux mondes avec rapidité, sur des plages hebdomadaires voire uniquement de quelques jours consécutifs.

Ainsi, notre design méthodologique, proche de la démarche quasi-expérimentale, trouve sa force dans l'abduction, l'adoption d'une posture comparatiste, le devis dit longitudinal et la posture d'alternant CIFRE.

III – POUR UN PROLONGEMENT COLLECTIF ET MÉTHODOLOGIQUE DE NOTRE RECHERCHE

Notre recherche permet de combler l'absence de travaux gestionnaires sur la relation alternance-implication-intention de quitter. A la suite de nos résultats, nous complétons ce tableau incomplet du chapitre 2 de la manière suivante :

	Effets sur l'individu	Effets pour l'organisation	Comportements organisationnels développés par l'individu
Formation en alternance	Développement de compétences	Socialisation organisationnelle	T2 : Implication organisationnelle calculée SAC et normative
	Socialisation organisationnelle	Performance	Relation contractuelle tacite
	Diplôme	Temps en support	Relation dialectique
	Création d'un contrat psychologique de carrière		Loyauté
	Employabilité		T3 : implication organisationnelle affective
	Performance		Relation dialectique
			Loyauté

Tableau 85 : Effets de la formation en alternance sur les individus, l'organisation et les comportements organisationnels

Notre recherche éclaire un lien supplémentaire entre la formation et les comportements organisationnels et enrichit les travaux sur la gestion des compétences et sur l'étude du lien entre l'individu et l'organisation. Mais d'autres axes peuvent être analysés, pour poursuivre notre étude dans un axe collectif, méthodologiquement autre ou complémentaire.

1. L'apport des dimensions collectives

1.1. La théorie du capital social : alternance et création de réseaux relationnels

Notre recherche s'est focalisée sur la dimension individuelle du lien à l'organisation, l'acteur étant considéré comme unique, évoluant par ses propres actions et le support des

autres. Mais ses actions, et la relation particulière tissée avec l'organisation, mériteraient d'être étudiées au regard du capital social (Coleman, 1990 ; Putnam, 1995 ; Nahapiet et Ghoshal, 1998 ; Adler et Kwon, 2002), qui stipule que la relation entre les individus est une force potentiellement génératrice de résultats pour l'organisation (Michaux, 2009). Le rapport créé entre les individus et leurs supports organisationnels, c'est-à-dire les agents socialisateurs, les collègues, pairs et futurs pairs, voire avec le supérieur, dans une autre mesure, sont sources d'interrogation, de questionnement des pratiques et d'irradiation des apports de la formation en exploitation, quand le discours sur la différence entre le théorie et la pratique n'annihile pas les tentatives de diffusion des apports de la formation.

De plus, la création d'un collectif en centre de formation participe de la création d'un réseau où la circulation d'informations est facilitée, par le capital social passerelle (Burt, 2001), réseau mobilisé uniquement si les acteurs en éprouvent le besoin (Picq et Baret, 2005). L'interrogation de l'alternance, à l'aune du capital social, sa création, ses déterminants internes et externes (Stephenson et Lewin, 1996 ; Picq et Baret, 2005), ses actions de coopération, ses effets sur l'organisation et sur le développement d'une relation spécifique à l'organisation, expliciterait la dimension réseau inhérente à toute formation longue, en entreprise, et enrichirait un domaine de recherche peu travaillé en gestion des ressources humaines (Picq et Baret, 2005 ; Michaux, 2009).

Enfin, il participerait de l'explicitation de la notion de compétence collective, c'est-à-dire la capacité à se coordonner, à coopérer, à agir et à réagir collectivement attachée aux différentes formes de collectifs de travail (Michaux, 2008), compétence difficilement reproductible et atout concurrentiel. En effet, les compétences peuvent participer à transformer positivement les organisations et introduire un surcroît de performance économique (Zarifian, 2001). L'étude du rapport entre alternance et création de capital social expliciterait l'effet réseau de la formation.

1.2. La théorie de l'apprentissage organisationnel : vers une entreprise plus compétente par la montée en compétence collective des collaborateurs

Autre dimension collective, l'apprentissage organisationnel est un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration des compétences, qui, plus ou moins profondément et durablement, modifie la gestion de situations et les situations elles-mêmes (Koenig, 1994).

Notre recherche démontre que l'alternance crée une relation particulière entre l'individu et l'organisation, dialectique, mais également un rapport au travail spécifique, où le challenge et les exigences de trajectoire, de mission et de progression demeurent fortes. L'alternance provoquerait ainsi la création d'une culture de l'apprentissage organisationnel, qui serait liée positivement à l'intention de quitter (Egan, Yang et Bartlett, 2004). Les acteurs, bien que connaissant l'organisation, seraient en attente d'évoluer au sein d'une organisation qualifiante (Zarifian, 2001), principe général davantage un idéal que la réalité (Zarifian, 2001). L'étude du lien entre alternance et apprentissage organisationnel expliciterait plus profondément la tendance au rapprochement de l'intention de départ des acteurs quelques années après l'alternance et mériterait une série d'entretiens approfondis.

2. L'extension de notre design à d'autres problèmes managériaux et aux autres divisions du groupe

Notre recherche se base sur l'identification d'un problème organisationnel récurrent, le turnover et analyse les effets de l'alternance sur cet aléa, au sein de Veolia Transport. Le caractère reproductible de notre méthodologie, la structuration des formations en alternance sur une base similaire pour les quatre divisions du groupe Veolia, permettrait de tester notre modèle de recherche sur les autres départements de l'organisation, et de valider de manière empirique confirmatoire, sur un terrain proche, l'ouverture de nos résultats. Notre modèle généralisable pourrait également être testé sur tous les types de formation en alternance, en considérant que les dispositifs correspondent à notre définition du système. De plus, la variable indépendante ultime de notre modèle, l'intention de quitter, peut aisément être remplacée par d'autres notions problématiques en entreprise, comme l'absentéisme, et tester les effets de l'alternance sur cet aléa, dont les variables d'alternance et l'implication sont des prédicteurs (Meyer et Allen, 1997).

3. Pour ceux qui sont partis :

Une autre approche méthodologique consisterait à s'intéresser aux anciens alternants dont l'intention de quitter s'est transformée en acte, où dont les entreprises du groupe n'ont pas donné de suite favorable à l'issue de la formation. Nous n'avons pas retenu ce terrain pour plusieurs raisons. Tout d'abord, notre recherche focalisait sur la compréhension de la relation entre alternance-implication-intention de quitter, et donc nécessitait de comprendre pourquoi les individus restent et développent une attitude d'implication, à l'inverse d'un comportement

de départ. De plus, la constitution d'un échantillon représentatif de la population évoluant hors du groupe aurait posé des problèmes de liste et d'éthique. En effet, comment retrouver d'anciens collaborateurs avec facilité ? Comment, après découverte, approcher ces acteurs en tant que doctorant salarié d'un groupe que les individus ont choisi de quitter ou qui n'a pas voulu d'eux ? Par suite, s'intéresser à ceux qui sont partis impliquerait une recherche a posteriori, avec les limites des reconstructions du passé. Enfin, étudier les acteurs hors de l'entreprise contient le risque d'une collecte de données quantitatives ou qualitatives emprunte de ressentis envers l'organisation qui nuiraient à la validité des données.

4. Pour un développement de notre modèle :

Afin de continuer dans la veine de notre recherche, nous pourrions tester des hypothèses de modération entre les variables de notre modèle, selon le design ajusté suivant, à l'aide d'une analyse par équations structurelles, en élargissant notre échantillon de collecte à l'ensemble des divisions du groupe :

Légende :

- = relation négative
- = relation positive
- - - - -> = modérations - médiations

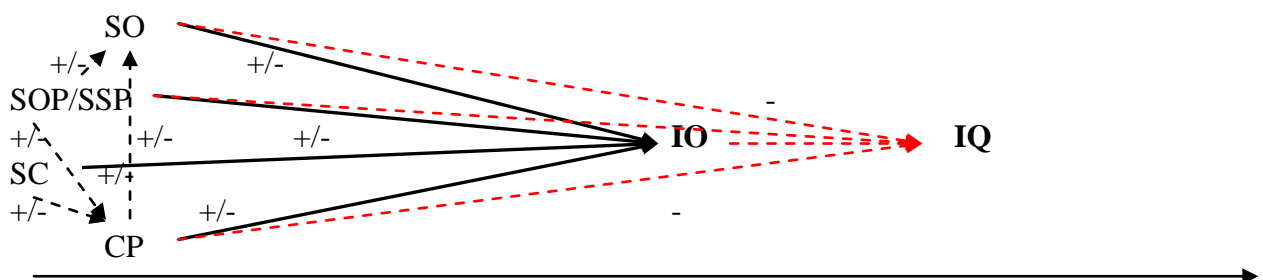


Figure 57 : Modèle synthétique hypothétique et relations latentes

Ainsi, notre thèse stipule que la formation en alternance endigue l'intention de quitter, par la création d'une relation dialectique entre l'individu et l'organisation. En proposant une définition gestionnaire de l'alternance, nous montrons que ce cursus est un sas d'ajustement à l'organisation, où le système tutorial aide à l'intronisation des acteurs au sein d'une communauté de pairs. L'alternance permet également d'ajuster la relation entre l'individu et l'intention de quitter, et d'endiguer le turnover par la création d'une relation dialectique issue de la continuité du lien contrat tacite-implication organisationnelle. Cette relation dialectique nécessite le développement d'un système de gestion des ressources humaines dédié pour la population d'alternants, qui met en exergue un goût du challenge prononcé, une envie de carrière et de développement intellectuel complexe tout au long de la vie professionnelle. Enfin, notre recherche, en se basant sur des choix méthodologiques particuliers, utilise un design proche d'un plan quasi-expérimental qui renforce la validité de nos résultats, en discriminant pleinement la population classique des exploitants des échantillons d'alternants.

Pour le praticien, les points clés à retenir concernant l'alternance sont :

● **Atouts :**

- C'est un processus intégrateur dans l'entreprise ou un nouveau poste
- C'est un processus qui permet l'ajustement doux de la relation individu-organisation
- C'est un processus qui développe les conditions de l'implication
- C'est un processus qui peut fidéliser
- C'est un processus qui renforce la qualité des exploitations par la qualité des hommes
- C'est un système qui développe le potentiel humain
- C'est un processus de professionnalisation

● **Clés de gestion :** l'alternance nécessite :

- un acteur volontaire et motivé
- cohérence et réciprocité dans le discours (poste)
- un système tutorial : communauté de travail et supérieur-mentor
- une articulation entreprise-centre de formation renforcée
- une individualisation de la gestion des alternants sur toute la carrière
- la compréhension du développement d'un rapport exigeant à l'organisation

Bibliographie

A

- ACEMOGLU, D., PISCHKE, J.S., Why do firms train? Theory and evidence, *Quarterly journal of economics*, 1998, vol. 113, n°1, pp 78-118
- ADLER, P.S., KWON, S.W., Social capital: prospects for a new concept, *Academy of management review*, 2002, vol. 27, n°1, pp.17-40
- AFRIAT, C., SEIBEL, C., Chômage et difficultés de recrutement en France, *Futuribles*, 2002, n°272, pp. 29-47
- AGLIETTA, M., *Régulation et crise du capitalisme*, Paris, Odile Jacob, 1997, 487p.
- AHMAD, K.Z., BAKAR, R.A., The association between training and organizational commitment among white-collar workers in Malaysia, *International journal of training and development*, 2003, vol.7, n°3, pp.166-185
- AJZEN, I., *Attitudes, personality and behaviour*, Open university press, Buckingham, 1988
- ALIS, D., DUMAS, M., 35h, soutien organisationnel perçu et harmonisation vie familiale / vie professionnelle, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003
- ALLARD-POESI, F., PERRET, V., La recherche action, in GIORDANO, Y. (dir.), *Conduire un projet de recherché, une perspective qualitative*, Editions EMS, Paris, 2003
- ALLARD, F., IGALENS, J., Quand la logique compétence n'est pas là où on l'attend..., *Actes du 10^e congrès de l'AGRH*, IAE de Lyon, 1999
- ALLEN, D.G., SHORE, L.M., GRIFFETH, R.W., The role of perceived organizational support and supportive human resource practices in the turnover process, *Journal of management*, 2003, vol.29, n°1, pp. 99-118
- ALLEN, T.D, EBY, L.T., POTEET, M.L., LENTZ, E., LIMA, L., Career benefits associated with mentoring for protégé, a meta analysis, *Journal of applied psychology*, 2004, vol.89, n°1, p.127-136
- ALLEN, N.J., MEYER, J.P., Testing the side-bet theory of organizational commitment: some methodological considerations, *Journal of applied psychology*, 1984, vol. 69, n°1, pp. 372-398

ALLEN, N.J., MEYER, J.P., Organizational socialization tactics, a longitudinal analysis of links to newcomers commitment and role orientation, *Academy of management journal*, 1990, vol.33,n°4, pp. 847-858

ALLEN, N.J., MEYER, J.P., The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of occupational and organizational psychology*, 1990, vol. 63,n°1, pp. 1-18

ALLEN, N.J., MEYER, J.P., Affective, continuance and normative commitment to the organization: an examination of construct validity, *Journal of vocational behaviour*, 1996, vol.49, n°2, pp. 252-276

ALLEN, N.J., MEYER, J.P., *Commitment in the workplace, theory, research and application*, Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1997

ALLEN, T.D., POTEET, M.L., Developing affective mentoring relationships, strategies from the mentor's viewpoint, *Career development quarterly*, 1999, vol.48, n°1, pp.59-73

ALLPORT, G.W., The psychology of participation, *Psychological review*, 1943, vol.52, pp.117-132

ALMUDEVER, B., LE BLANC, A., Comment faciliter l'insertion des nouveaux recrutés dans les organisations de travail ? La mise en place de formation et d'accueil, in LEVEY-LEBOYER, C., HUTEAU, M., LOUCHE, C., ROLLAID, J.P., (dir.), *RH, Les apports de la psychologie du travail*, Paris, Ed. D'Organisations, 2001

ALTER, N., *L'innovation ordinaire*, PUF, Paris, 2000

AMADIEU JF., CADIN L., *Compétence et organisation qualifiante*, Paris, Economica, 1996

AMARA, M.Z., BIETRY, F., Le développement de l'implication organisationnelle par la confiance, application au contexte tunisien, *Actes du 19^e congrès de l'AGRH*, Dakar, 2008

ANACT, La reconnaissance au travail, *Travail et changement*, n°217, 2008

ANAKWE, U., GREENHAUS, J., Effective socialization of employees: socialization content perspective, *Journal of managerial issues*, 1999, Fall, vol.11, n°3, pp.315-329

ANDERSON, E.E., BUCKHOLZ, R.A., Economic instability and occupational injuries: the impact of overtime hours and turnover rates, *Academy of management journal*, 2001, pp.33-49

ANDERSON, N.R., CUNNINGHAM-SNELL, N.A., HAIGH, J., Induction training as socialization, current practice and attitude to evaluation in British organization, *International journal of selection and assessment*, 1996, n°4, pp. 169-183

ANDERSON, N., SCHALK, R., The psychological contract in retrospect and prospect, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, pp.637-647

ANDERSON, N., THOMAS, H.D.C., Work group socialization, in WEST., M.A., (Ed.), *Handbook of work groups*, Chichester, UK: Wiley, 1996, pp.423-450

ANGLE, H.L., PERRY, J.L., An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness, *Administrative science quarterly*, 1981 vol.26, n°1, pp. 1-14,

ANGUE, K., Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et la méthode scientifique peircienne, *Recherches qualitatives*, 2009

ANTOINE, F., GROOTAERS, D., TILMAN, F., *De l'école à l'entreprise, manuel de la formation en alternance*, Bruxelles, Vie Ouvrière, 1988

AQUINO, K., ALLEN, DG., GRIFFETH, RW, HOM, PW., Integrating justice constructs into the turnover process, a test of referent cognitions model, *Academy of management journal*, 1997

ARAGON-SANCHEZ, A., Effects of training on business result, *International review of human resource management*, 2003, n°14, pp. 956-980

ARANYA, N., POLLOCK, J., AMERNIC, J., An examination of professional commitment in public accounting, *Accounting organizations and society*, 1981, vol.6, n°4, pp.271-280

ARGYRIS, C., SCHON, D., *Organizational learning, a theory of action perspective*, Reading-Mass, Addison Wesley Publishing Company, 1978

ARNOLD, J., The psychological contract: a concept in need of closer scrutiny ? *European journal of work and organizational psychology*, 1996, vol.5, pp.511-520

ARTHUR, M.B., The boundaryless career, a new perspective for organizational inquiry, *Journal of organizational behavior*, 1994, vol.15/, n°4

ARTHUR, W., BENNET, W., EDENS, P., BELL, S., Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features, *Journal of applied psychology*, 2003, vol.88, n°2, pp.234-245

ARTHUR, W., BENNET, W., STANUSH, P.L., McNELLY, T.LL, Factors that influence skill decay and retention: a quantitative review and analysis, *Human Performance*, 1998, vol.11, pp.57-101

ARTHUR, M.B, KHAPOVA, S.N., WILDEROM, C.P.M., Career success in a boundaryless career world, *Journal of organizational behaviour*, 2005, n°26, pp. 177-202

ARTHUR, M.B., ROUSSEAU, D.M., *The boundaryless career, a new employment principle for a new organization*, New York, 1996

ARTHUR, M.B., HALL, D., LAWRENCE, B., *Handbook of career theory*, New York, 1989

ARVEILLER, D., La fidélisation des salariés, une tentative de réponse à la pénurie de main d'œuvre, *Les cahiers du DRH*, Lamy, 2000

- ARYEE, S., CHAY, Y., TAN, H., An examination of the antecedents of subjective career success among a managerial sample in Singapore, *Human relations*, n°47, 1994
- ASELAGE, J., EISENBERGER, R., Perceived organizational support and psychological contracts: a theoretical integration, *Journal of organizational behaviour*, 2003, vol.24, n°5, pp.491-509
- ASHFORD, S.J., BLACK, J.S., Proactivity during organizational entry: the role of desire for control, *Journal of applied psychology*, 1996, vol.81, pp.199-214
- ASHFORD, S., CUMMINGS, L.L., Proactive feedback seeking: the instrumental use of the information environment, *Journal of occupational Psychology*, 1985, vol.58, pp.67-79
- ASHFORTH, B.E., SAKS, A.M., Socialization tactics, longitudinal effects on newcomer adjustment, *Academy of management journal*, 1996, n°39, 1, pp. 149-196
- ATCHISON, T.J., LEFFERTS, E.A., The predicting of turnover using Herzberg's job satisfaction technique, *Personnel psychology*, 1972, vol.25, n°1, pp.53-64
- AUBERT, P., CREPON, B., ZAMORA, P., Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises, effets sr la productivité et les salaires, *Economie et Prévision*, 2009, n°187, pp.25-46
- AUBRET, J., GILBERT, P., PIGEYRE, F., *Management des compétences, réalisations, concepts, analyses*, Dunod, Paris, 2002

B

- BACHELARD, P., *Apprentissage et pratiques d'alternance*, L'Harmattan, Paris, 1994
- BACHELARD, O., PATUREL, D., Nouvelles formes de souffrances au travail: analyse et réflexion en matière de GRH, *Actes du 15e congrès de l'AGRH*, 2004
- BAILEY, T., APPELBAUM, E., BERG, P., KALLEBERG, A.L., *Manufacturing advantage : why high-performance work systems pay off*, Cornell University Press, Ithaca, NY, 2000
- BAKER, H.E., FELDMAN, D.C., Strategies of organizational and their impact on newcomer adjustment, *Journal of managerial issues*, 1990, n°2, pp.198-212
- BALDWIN, T., MAGJUKA, R.J., LOHER, B.T., The perils of participation: effects of choice of training on trainee motivation and learning, *Personnel psychology*, 1991, vol.44, pp.51-65
- BALLOT, G., FAKHFAKH, F., TAYMAZ, E., Who benefits from training and R&D? The firm or the worker, *British journal of industrial relations*, 2006, n° 44, pp. 473-495

BALLOUT, H.I., Career success, the effect of human capital, person-environment fit and organizational support, *Journal of managerial psychology*, 2007

BANDURA, A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1977

BANDURA, A., *Self-efficacy : the exercise of control*, NY : Freeman, 1997

BARALDI, L., DURIEUX, C., MONCHATRE, S. La gestion des compétences : quelle individualisation de la relation salariale ? *Actes du 12^e congrès de l'AGRH*, 2001

BARBIER, J.M., *L'évaluation en formation*, PUF, Paris, 1995

BARDIN, L., *L'analyse de contenu*, PUF, Paris 2003

BARETTE, J., LEMYRE, L., CORNEIL, W., BEAUREGARD, N., LEGAULT, L., Contexte de travail et engagement envers l'organisation: le rôle médiateur du soutien du supérieur hiérarchique, *Actes du congrès annuel de la section Comportement organisationnel de l'Association des sciences administratives du Canada*, Alberta, 2006

BARGUES-BOURLIER, E., Pratiques de socialisation et attitudes au travail des nouveaux dans les TPE, in BRASSEUR, M., MENDEZ. A., (Dir.), *Comportement et ressources humaines, la GRH au kaléidoscope*, Vuibert, Collection AGRH, 2008, pp.17-28

BARLEY, S.R., Careers, identities and institutions, in ARTHUR, M.B., HALL, D.T., LAWRENCE, B.S., (Eds.), *The handbook of career theory*, Cambridge, Cambridge university press, 1989, pp.41-60

BARNEY, J., Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage? *Academy of management review*, 1986, vol.11, n°3, pp.656-665

BARNEY, J.B., Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of management*, 1991, vol.17, n°1, pp.99-120

BARON, R.M., et KENNY, D.A., The moderator mediator variable distinction in social psychological research, conceptual, strategic and statistical considerations, *Journal of personality and social psychology*, 1986, vol. 51, n°6

BARON, R.M., KREPTS, *Strategic human resources: frameworks for general managers*, NY, John Wiley and Sons, 1999

BAROUDI, J.J., The impact of role variables on IS personnel work attitudes and intentions, *MIS Quarterly*, 1985, vol.9, n°4, pp.341-356

BARRETT, A., HOEVELS, B., Vers un taux de rentabilité de la formation, évaluation de la recherche sur les bénéfices de la formation dispensée par les employeurs, *Revue européenne de formation professionnelle*, 1998, n°14, p 30-39

BARRICK, M.R., ZIMMERMAN, R.D., Hiring for retention and performance, *Human resource management*, 2009, vol. 48, n°2, pp. 183-206

BARTLETT, K.R., The relationship between training and organizational commitment, a study in the health care field, *Human resource development quarterly*, vol. 12, n°4, 2001

BARTOL, K.M., Managing information systems personnel: a review of the literature and managerial implications, *MIS Quarterly*, 1982, vol.6, n°4, p.49-70

BARUCH, Y., ROSENSTEIN, E., Career planning and managing in high tech organizations, *International journal of human resource management*, vol. 3, n°3, 1992

BARUEL-BENCHERQUI, D., LE-FLANCHEC, A., MULLENBACH, A., Recruter dans les métiers en tension, une méthodologie émergente par l'étude des offres d'emploi ANPE, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2009

BATT, R., Managing customer services, Human resources practices, quit rates and sales growth, *Academy of management journal*, 2002, vol.45, n°3, pp.587-597

BATT, R., COLVIN, S., KEEFE, J., Employee voice, resource practice and quit rates: evidence from the telecommunications industry, *Industrial and labor relations review*, 2002, vol.55, n°4, pp.574-594

BAUDUIN, E., La formation, un espace social négocié, *Actes du 16^e congrès de l'AGRH*, 2005

BAUER, T.N., MORRISON, E., CALLISTER, R., Organizational socialization, a review and directions for future research, *Research in personnel and human resource management*, 1998, vol. 16, pp. 149-214

BAUER, T.N., BODNER, T., ERDOGAN, B., TRUXILLO D.M., TUCKER, J.S., Newcomer adjustment during organizational socialization, a meta analytic review of antecedents, outcomes and methods, *Journal of applied psychology*, 2007, n°92, pp. 707-721

BEATTY, R., SCHNEIDER, C., New human resource roles to impact organizational performance, from partners to players, *Human resource management*, 1997, vol 36, n°1

BECKER, H.S., Notes on the concepts of commitment, *American journal of sociology*, 1960, vol.66, pp. 32-42

BECKER, G., *Human capital*, Chicago, University of Chicago Press, 1964

BECKER, G., *Human capital, a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, 2d Ed., New-York: Willey, 1975

BECKER, T.E., Foci and bases of commitment: are they distinctions worth making? *Academy of management journal*, 1992, vol. 35, n°1, pp.232-244

BECKER, T.E., BILLINGS, R.S., Profiles of commitment: an empirical test, *Journal of organizational behaviour*, 1993, vol.14, n°2, pp.177-190

BECKER, H.S., *Les ficelles du métier, comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La découverte, Paris, 2002

BEDER, H.W., VALENTINE, T., Motivational profiles of adult basic education student, *Adult education quarterly*, 1990, vol.40, pp78-94

BENSON, G.S., FINEGOLD, D., MOHRMAN, S.A., You paid for the skills, now keep them; tuition reimbursement and voluntary turnover, *Academy of management journal*, vol. 47, n°3, 2004

BEN SEDRINE, S., Le système tunisien de la formation professionnelle, l'entreprise et la formation en alternance, *Thèse de gestion*, Toulouse, 2006

BEN-SHEM, I., AVI-ITZHAK, T.E., On work values and career choice in freshmen studies: the case of helping versus other professions, *Journal of vocational behaviors*, 1991, vol.39, pp.369-379

BENTABET, E., MICHUN, S., Petites entreprises et réseaux: quelle intermédiation pour la formation continue? *Formation Emploi*, 2003, n°84, pp.67-81

BENTEIN, K., STINGLHAMBER, F., VANDENBERGHE, C., L'engagement des salariés dans le travail, *Revue québécoise de psychologie*, 2000, vol. 21, n°3, pp.1-25

BENTEIN, K., STINGLHAMBER, F., VANDENBERGHE, C., Organization, supervisor, and workgroup directed commitments and citizenship behaviours, a comparison of models, *European journal of work and organizational psychology*, 2002, vol.11, n°3, pp.341-362

BENTEIN, K., VANDENBERGHE, C., DULAC, T., Engagement organisationnel de continuité et indicateurs d'efficacité au travail, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°53, pp. 69-79, 2004

BERBAUM, J., *Apprentissage et formation*, PUF, Paris, 2005

BERET, P., DUPRAY, A., La formation professionnelle continue, de l'accumulation de compétences à la validation de la performance, *Formation Emploi*, 1998, n°63, pp.61-80

BERINGS, DOOMBOS, SIMONS, Methodological practices in the job learning research, *Human resource development international*, vol. 9, pp. 333-363, 2006

BERNARD, A., Implication, paramètres personnels et adhésion aux politiques d'entreprise, in AFGRH, *Pour une vision de la GRH*, Paris, 1991

BERNARD, T., *Mémoire de LPGSE*, Université de Versailles, 2010

BERNARDIN, E., KROHMER, C., L'importance de l'implication du manager dans le cadre d'une formation e-learning suivie depuis le poste de travail, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

BESSON, M., COLLIN, B., HAHN, C., L'alternance dans l'enseignement supérieur au management, *Revue française de gestion*, 2004, vol.30, n°151

BIRD, A., GUNZ, H., ARTHUR, M.B., Careers in a complex world, the search for new perspectives from the new science, *Management*, 5, 1, 2002

BISHOP, J.W., On the job training of new hires, in STERN, D., RITZEN, J., (Eds.), *Market failure in training? New economic analysis and evidence on training of adult employees*, 1991, Springer-Verlag, Berlin, pp.61-97

BLANCERO, D.M., KLEINER, G.L., The anticipatory psychological contract, employer / employee obligations and job choice, Paper presented at the *Academy of management*, Chicago, IL, 2001

BLAU, P.M., *Exchange and Power in social life*, Wiley, New-York, Wiley, 1964

BLAU, G.J., Further exploring the meaning and measurement of career commitment, *Journal of vocational behaviour*, 1988, vol.32, pp.284-297

BLAU, G.J., Testing the generalizability of a career commitment measure and its impact on employee turnover, *Academy of management proceedings*, 1989, pp.53-57

BLAU, G.J., Testing the relationship of locus of control to different performance dimensions, *Journal of organizational and occupational psychology*, 1993

BLAU, G.J., Testing the discriminant validity of occupational entrenchment, *Journal of occupational and organizational psychology*, 2001, vol.74, n°85

BLUEDORN, A.C., A unified model of turnover from organizations, *Human relations*, vol.35, 1982

BORJAS, G.F., Race, turnover and male earnings, *Industrial relations*, 1984, vol.23, N°1, pp.73-84

BORU, J.J., LEBORGNE, C., *Vers l'entreprise tutrice*, Editions Entente, 1992

BOSHOFF, C., MELS, G., The impact of multiple commitments on intention to resign: an empirical assessment, *British Journal of management*, 2000, vol.11, n°3, pp.255-272

BOSWELL, W.R., MOYNIHAN, L.M., ROEHLING, M.V., CAVANAUGH, M.A. Responsibilities in the 'new employment relationship': an empirical test of an assumed phenomenon, *Journal of managerial issues*, 2001, vol.13, pp.307-328

BOTTON S., Privatisation des services urbains, une desserte des quartiers défavorisée, une responsabilité sociale en partage, *Thèse de sociologie*, Laboratoire LATTs, Marne-la-Vallée, 529 p., 2005

BOUGÈS, L.M., Autoréférence et alternance, la formation comme accompagnement d'une herméneutique, *Thèse en sciences de l'éducation*, Pau, 2009

BOURGEON, G., *Socio-pédagogie de l'alternance*, Maurecourt, Mésonance, 1979, 196p.

BOUGUERBA, A., *La fonction tuteur en entreprises*, Hermès, Paris, 2008, 220p.

BOURHIS, A., DUBE, L., JACOB, R., La contribution de la gestion des connaissances à la gestion de la relève, *Gestion*, 2004, vol. 29, n°3, pp. 73-81

BOURNOIS, F., CHAUCHAT, J.H., ROUSSILLON, S., Training and management development in Europe, in Brewster, Hehewish eds, *Policy and practice in European, HRM*, London, , 1994

BOUSQUET, N., GRANDGERARD, C., Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat. Quelles logiques de modernisation ? *Formation Emploi*, 1996, n°53

BOUYER, D., *Enquête sur le devenir des apprentis diplômés*, 2008 ; 2009

BRAYFIELD, A.H., CROCKETT, W.H., Employee attitudes and employee performance, *Psychological Bulletin*, 1955, vol.52, pp.396-424

BREF, N°201, *Management des compétences et construction des qualifications*, Céreq, octobre 2003

BREF, N°207, *La formation dans les entreprises, entre réflexe et stratégie*, Céreq, avril 2004

BRETT, J., FELDMAN, D., WEINGART, L., Feedback-seeking behavior of new hires and job Changers, *Journal of management*, 1990, vol.16, n°4, pp.737-749

BRIM, O.G., Socialization through the life cycle, in BRIM, O.G., WHEELER, S., (Eds.), *Socialization after childhood: two essays*, 1966, New-York: Wiley, pp.1-49

BRINKERHOFF, D.W., Organizational legitimacy, capacity and capacity development, *RTI International*, Discussion paper, 2005

BROCHIER, D., *La gestion des compétences, acteurs et pratiques*, Economica, Paris, 2002

BUCHANAN, B., Building organizational commitment, the socialization of managers in work organization, *Administrative science quarterly*, 1974, vol. 19, pp. 533-546

BUCKLEY, R., CAPLE, J., *The theory and practice of training*, London, Kogan Page, 1995

BULIN, M., L'alternance en formation chez les jeunes de 16 à 25 ans à l'île de la Réunion, *Thèse en sciences de l'éducation*, La réunion, 2005

BUREAU, S., IGALENS, J., La professionnalisation : une nouvelle approche de la GPEC, in DUPUICH-RABASSE F., (Dir.), *Le management des compétences*, Paris, L'Harmattan, 2007

BURELL, G., MORGAN, G., *Sociological paradigms and organizational analysis, Elements of the sociology of corporate life*, London, Heinemann, 1979

BURGORGUE, V., *mémoire de Master 2 sur le tutorat*, Université de Marne-la-Vallée, 2006

BURLAT, C., La légitimité des institutions productives dans les sociétés démocratiques européennes, le cas de l'internationalisation de la firme urbaine française en Suède et en Roumanie, *Thèse de sociologie*, Lyon 2, 2010

BURT, R.S., Attachment, decay and social network, *Journal of organizational behavior*, 2001, vol.22, n°6

BUSHNELL, D.S., Input, process, output : a model for evaluating training, *Training and development journal*, 1990, vol.44, n°3, pp.41-43

BUTTLER, J.K., Value importance as a moderator of the value fulfillment-job satisfaction relationship : group differences, *Journal of applied psychology*, 1983, vol.68, pp.420-428

C

CADIN, L., BENDER, A.F., SAINT GINIEZ, V. de, *Carrière nomades, les enseignements d'une comparaison internationale*, 2003, Vuibert, Paris, 257p.

CADIN, L., GUERIN, F., PIGEYRE, F., *Gestion des ressources humaines, pratiques et éléments de théorie*, Dunod, Paris, 2007

CAILLIEZ, A., *Note interne de la Direction des Ressources Humaines Veolia Transport*, 2010

CALDWELL, D.F., CHATMAN, J.A., O'REILLY, C.A., Building organizational commitment, a multiform study, *Journal of occupational psychology*, 1990, vol.63, n°3, pp.245-261

CAMPBELL, C.H., FORD, P., RUMSEY, M.G., PULAKOS, E.D., BORMAN, W.C., FELKER, D.B., DE VERA, M.V., RIEGELHAUPT, B.J., Development of multiple job performance measures in a representative sample of jobs, *Personnel psychology*, 1990, vol.43, pp.277-300

CAMPINOS-DUBERNET, M., Baccalauréat professionnel : une innovation ? *Formation Emploi*, 1995, vol.49, pp.3-29

CANALS, V., *Formation, insertion et transformation de la relation salariale*, Paris, L'Harmattan, 2001

CAPPELLI, P., *Change at work*, New-York, 1997

CAPPELLI, P., *The new deal at work, managing the market-driven workforce*, Boston, 1998

CAPPELLI, P., *The new deal at work*, Boston, Harvard business school press, 1999

CARMELI, A., et WEISBERG, J., Exploring turnover intentions among three professional groups of employees, *Human resource development international*, vol. 9, n°2, 2006

CARRE, P., *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris, 2005

CARRE P., CASPAR, P., (Dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, (2° Ed.), 2004

CARSTEN, J.M., SPECTOR, P.E., Unemployment, job satisfaction and employee turnover, a meta-analytic test of the Muchinsky model, *Journal of applied psychology*, vol.72, 1987

CASCIO, W.F., *Costing human resources, the financial impact of behaviour in organizations*, 4th edn, Cincinnati, 2000

CASPAR, P., L'investissement en formation, *Education permanente*, 1988, n°95

CASSAR, V., *Identifying and investigating the component forms of psychological contract violation*, Dissertation, University of London, London, UK, 2004

CASTAING, S., ROUSSEL, P., Recherches critiques en GRH, intérêt, connaissance, action, *Actes du 17^e congrès de l'AGRH*, 2006

CAUSSE, V., *La formation en alternance, remède, opportunité ou nécessité*, Economies et Sociétés, série Sciences de Gestion, 8,9, 1998, pp. 459-478

CAVANAUGH, M.A., NOE, R.A., Antecedents and consequences of relational components of the new psychological contract, *Journal of organizational behaviour*, 1999, vol.20, pp.323-340

COLIN, T., GRASSER, B., La gestion des compétences, de la diffusion des pratiques et des outils au modèle, *Actes du 17^e congrès de l'AGRH*, 2007
Centre Analyse Stratégique, 2007, *note de veille 62*

CERDIN, J.L., LE PARGNEUX, M., L'impact de la carrière sur la réussite individuelle de mobilité internationale, *Actes des 5^e journées d'étude sur les carrières*, 2008

CERDIN, J.L., L'expatriation, un temps de carrière particulier, in GUERRERO, S., CERDIN, J.L., ROGER, A., *La gestion des carrières*, Vuibert, Paris, 2004

CERDIN, J.L., PERETTI, J.M., Internet versus voie postale, comparaison de deux méthodes de collecte de données en GRH, *Revue de Gestion des ressources humaines*, 42, 2001, pp. 39-56

CEREQ, *Etude sur les conditions et les modalités de déclinaison de l'accord Veolia Compétence*, 2007

CHAIX, M.L., Alternance et mondes professionnels en agriculture, *Formation emploi*, n°57, 1997

- CHALMANDRIER, B., *Mémoire de VAE pour l'obtention de la LPGSE*, Université de Versailles, 2010
- CHANG, H.T., CHI, N.W., MIAO, M.C., Testing the relationship between three component organizational / occupational commitment and organizational / occupational turnover intention using a non recursive model, *Journal of vocational behaviour*, 2007, vol. 70, n°2, pp. 352-368
- CHAN, A.W., TONQ-QUING, F., REDMAN, T., SNAPE, E., Evaluating the multidimensional view of employee commitment, a comparative UK-Chinese study, *International journal of human resource management*, 2006, vol.17, n°11, pp.1873-1887
- CHAO, G.T., WALZ et GARDNER, Formal and informal mentorships, a comparison on mentoring functions and contrast with non mentored counterparts, *Personnel psychology*, n°45, 1992
- CHAO, G.T., O'LEARY-KELLY, A.M., WOLF, S., KLEIN, H.K., GARDNER, P.D., Organizational socialization: its content and consequences, *Journal of applied psychology*, 1994, vol.79; pp.730-743
- CHAO, G.T., Complexities in international organizational socialization, *International journal of selection and assessment*, 1997, vol.5, pp.9-13
- CHARLES-PAUVERS, B., Concilier relation d'emploi et implication organisationnelle ? in ALLOUCHE, J., SIRE., B., *Ressources humaines : une gestion éclatée*, Paris, Economica, 1998
- CHARLES-PAUVERS, B., COMMEIRAS, N., L'implication, le concept, in NEVEU, J.P., THEVENET, M., (Dir.), *L'implication au travail*, Paris, Vuibert, 2002
- CHARLES-PAUVERS, B., COMMEIRAS, N., PEYRAT-GUILLARD, D., ROUSSEL, P., La performance individuelle au travail et ses déterminants psychologiques, in SAINT-ONGE, S., HAINES, V., (Eds.), *Gestion des performances au travail*, Bruxelles : De Boeck, 2007, pp.97-150
- CHARLES-PAUVERS, B., SCHIEB-BIENFAIT, N., Compétences individuelles et collectives au cœur de la stratégie : une étude de cas longitudinale dans une SCOP du bâtiment, in RETOUR, D., PICQ, T., DEFELIX, C., (Dir.), *Gestion des compétences, nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert, 2009, 220p.
2009
- CHARLOT, B., L'alternance, formes traditionnelles et logiques nouvelles, *Education permanente*, 1993, n°115

CHATMAN, J.A., Matching people and organization, selection and socialization in public accounting firms, *Administrative science quarterly*, 1991, vol.36, pp.459-484

CHEN, H.C., HOLTON, E.F., BATES, R.A., Development and validation of the LTSI in Taiwan, *Human resource development quarterly*, vol.16, 2005

CHENG, E.W.L., The influence of job and career attitudes on learning motivation and transfer, *Career development international*, 6, 2001

CHEUNG, Y, C., Commitment to the organization in exchange for support from the organization, *Social behavior and personality*, 28, 2000

CHEW, Y.T., WONG, S.K., Effects of career mentoring experience and perceived organizational support on employee commitment and intentions to leave, a study among hotel workers in Malaysia, *International journal of management*, déc., 2008,

CHEW, Y.T., TAKEUCHI, N., The importance of training on employees' organizational citizenship behaviors, *Annual conference of association of Japanese business studies and academy of international business*, Beijing, Chine, 2006

CHIH, C., LIU, L., LEE, C., Relationship between trainee attitudes and dimensions of training satisfaction, an empirical study with training institute employee, *International journal of management*, 25, 3, 2008

CHIOK FOONG LOKE, J., Leadership behaviours, effects on job satisfaction, productivity and organizational commitment, *Journal of nursing management*, 9, 2001

CHOCHARD, Y., DAVOINE, E., A quoi sert la formation managériale et comment évaluer son retour sur investissement, analyse d'un cas d'évaluation dans une entreprise suisse, *Actes du 19^e congrès de l'AGRH*, 2008

CHOMPOOKUM, D., DERR, C.B., The effects of internal career orientations on organizational citizenship behavior in Thailand, *Career development international*, 9, 4, 2004

CHURCHILL, G.A., A paradigm for developing better measures of marketing constructs, *Journal of marketing*, 1979, vol16, pp.64-73

CLENET, J., *Représentations, formation, en alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998

CLENET, J., DEMOL, J.N., Recherches et pratiques d'alternance en France: des approches et leurs orientations, in LANDRY, C., *La formation en alternance, état des pratiques et des recherches*, Presses de l'Université du Québec, 2002

CLENET, J., GERARD, C., *Partenariat et alternance en éducation, des pratiques à construire...*, L'Harmattan, Paris, 1994

CLUGSTON, M., The mediating effects of multidimensional commitment on job satisfaction and intent to leave, *Journal of organizational behavior*, 2000, vol.21, n°4, pp.477-486

CODRE, M., FORGET, L., Comment reconnoître par la formation, par la carrière et le statut, in PERETTI, J.M., *Tous reconnus*, Paris, Ed. D'Organisation, 2005

COFFY, S., POUQUET, L., *Les difficultés de recrutement concernent aussi les métiers où les candidats ne manquent pas*, CREDOC, 208, 2008

COHEN, A., Career stage as a moderator of the relationships between organizational commitment and its outcomes, a meta analysis, *Journal of occupational psychology*, 1991, vol.64, pp. 253-268

COHEN, A., Organizational commitment and turnover, a meta-analysis, *Academy of management journal*, 1993, vol.36, pp.1140-1157

COHEN, A., Relationships among the five forms of commitment: an empirical assessment, *Journal of organizational behaviour*, 1999, vol.20, n°3, pp.285-308

COHEN, A., Commitment before and after, an evaluation and reconceptualization of organizational commitment, *Human resource management review*, 17, 2007, pp. 336-354

COHEN, A., FREUND, A., A longitudinal analysis of the relationship between multiple commitments and a withdrawal cognitions, *Scandinavian journal of management*, 2005, vol. 21, n°3, pp.329-351

COHEN, A., HUDECEK, N., Organizational commitment-turnover relationship across occupational groups: a meta analysis, *Group and organization management*, 1993, vol.18, n°2, pp.188-213

COLEMAN, J.S., Social capital in the creation of human capital, *American journal of sociology*, 1988, vol.94 (supplement), pp.95-120

COLEMAN, J.S., *Foundations of social theory*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1990

COLLE, R., L'influence de la GRH à la carte sur la fidélité des salariés, le rôle du sentiment d'auto-détermination, *Thèse de gestion*, Grenoble, 2006

COLLE, R., MERLE, V., L'appropriation des outils marketing de fidélisation en GRH, le cas d'une taxinomie des stratégies de personnalisation, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

COLIN, T., GRASSER, B., Gestion des compétences, un infléchissement limité de la relation salariale, *Travail et Emploi*, 93, 2003

COMER, D., Organizational newcomers' acquisition of information from peers, *Management communication quarterly*, 1991, vol.5, pp.64-89

COMMEIRAS, N., L'implication, facteur d'implication organisationnelle, *Thèse de doctorat en sciences de gestion*, Université de Montpellier 2, IAE de Montpellier, 1994

COMMEIRAS, N., et FOURNIER, C., Ambigüité de rôle et implication organisationnelle de la force de vente au cours du cycle de carrière, *Actes des 14^e journées nationales des IAE*, Tome 4, Nantes, 1998, pp.15-29

CONJARD, P., DEVIN, B., ORLY, P., Acquérir et transmettre les compétences dans les organisations, *Actes du 16^e congrès de l'AGRH*, 2006

CONWAY, N., et BRINER, R.B., Full time versus part time employee, understanding the link between work status, the psychological contract and attitudes, *Journal of vocational behaviour*, 2002, vol.61, 279-301

COOPER-HAKIM, A., VISWESVARAN, C., The construct of work commitment: an integrative framework, *Psychological bulletin*, 2005, vol.131, n°2, pp.241-259

COOPER-THOMAS, H., ANDERSON, N., Newcomer adjustment: the relationship between organizational socialization tactics, information acquisition and attitudes, *Journal of occupational and organizational psychology*, 2002, vol.45, pp.423-437

COTTON, J.L, TUTTLE, J.M., Employee turnover, a meta analysis and review with implications for research, *Academy of management review*, vol. 11, n°1, 1986

COURPASSON, D., *L'action contrainte, organisations libérales et dominations*, Paris, PUF, 2000

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., A psychological contract perspective on organizational citizenship behaviour, *Journal of organizational behaviour*, 2002, vol. 23, pp. 927-946

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., KESSLER, I., The psychological contract in the UK public sector, employer and employee obligations and contract fulfilment, *Paper presented at the Academy of management*, San Diego, CA,1998

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., KESSLER, I., Consequences of the psychological contract for the employment relationship, *Journal of management studies*, 2000, vol.37, pp.903-930

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., et KESSLER, I., Exploring reciprocity through the lens of the PS, employee and employer perspectives, *European journal of work and organizational psychology*, 2002, vol.11, n°1, pp. 69-86

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., et NEUMAN, J.H., The psychological contract and individual differences, the role of exchange and creditor ideologies, *Journal of vocational behaviour*, 2004, vol. 64, pp. 159-164

COYLE-SHAPIRO, J.A.M., PARZEFALL, M.R., Explorer la théorie du contrat psychologique: questions clés pour comprendre et investiguer la relation d'emploi, in DELOBBE, N., HERRBACH, O., LACAZE, D., MIGNONAC, K., (dir.), *Comportement organisationnel, vol.1*, De Boeck, Bruxelles, 2005 ; 2009

CRANDALL, R., PERREWE, P.L., *Occupational stress: a handbook*, the series in Health psychology and behavioural medicine, Taylor and Francis, 1995

CROPANZANO, R., PREHAR, C., Emerging justice concerns in era of changing psychological contract, in CROPANZANO, LAWRENCE ERLABAUM Associates Inc, *Justice in the workplace, from theory to practice*, 2001

CROZIER, M., FRIEDBERG, E., *L'acteur et le système*, Paris, Points Seuil, 1977

D

D'ABATE, C.P., EDDY, E.R., TANNENBAUM, S.I, What's in a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching and other constructs that describe developmental interactions, *Human resource development review*, 2003, vol.2, n°4, pp.360-384

DABOS, G.E., ROUSSEAU, D.M., Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers, *Journal of applied psychology*, 2004, vol.89, pp.52-72

DALKIA, *Accord portant sur les principes généraux du tutorat*, France, 5 avril 2005

DALKIA, *Note d'intention sur la valorisation du tutorat*, 2004

DALTON, D.R., Turnover, overstated, the functional taxonomy, *Academy of management*, vol. 7, 1, 1981, 1982,

D'ANDRIA A., La confirmation du recrutement – pour une approche élargie du recrutement, *Thèse de doctorat en Sciences de gestion*, Université de Lille I, IAE, 1995

DANIELS, J.F., Learning about community leadership, fusing methodology and pedagogy to learn about the lives of settlement women, *Adult education quarterly*, n°53, 2003

D'ASTOUS, A., VALENCE, G., FORTIER, L., Conception et validation d'une échelle de l'achat compulsif, *Recherche et applications en marketing*, 1989, vol.4, n°1, pp3-16

DAVID, A., Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion, Journée d'étude FNEGE et AIMS, Lyon, 1999

DAVID, P.A., FORAY, D., Economic fundamentals of the knowledge society, *SIEPR discussion paper*, 2002, n°1-14

DAVID, A., HATCHUEL, A., LAUFER, R., *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Vuibert, Paris, 2008

DAVIS, D., TAYLOR, R., SAVERY, L., The role of appraisal, remuneration and training in improving staff relations in the western Australian accommodation industry, *Journal of European industrial training*, vol. 25, n°6/7, 2001

DAY, R., ALLEN, T.D., The relationship between career motivation and self efficacy with protégé career success, *Journal of vocational behavior*, n°64, 2004

DEARDEN, L., MACHIN, S., REED, H., WILKINSON, D., *Labour turnover and work-related training*, London, The institute for fiscal studies, 1997

DE CASTERA, B., *Le compagnonnage*, Paris, Que-sais-je ?, PUF, 2003

DECOMPS, B., MALGLAIVE, B., Comment asseoir le concept d'université professionnelle? In BARBIER, J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996, pp.57-72

DECONINCK, J.B., BACHMANN, D.P., Organizational commitment and turnover intention of marketing managers, *Journal of applied business research*, 1994 vol. 10, n°3

DEFELIX, C., Les systèmes de gestion des compétences : des systèmes d'information à gérer avec prudence, *Revue de GRH*, 2001, n°41, pp.33-45

DEFELIX, C., KLARSFELD, A., OIRY, E., *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Vuibert, Paris, 2006

DEFELIX, C., MARTIN, D., RETOUR, D., La gestion des compétences, entre concept et application, *Revue de gestion des ressources humaines*, n°41, 2001

DEFELIX, C., MAZZILI, I., De l'individu au territoire, la longue marche des compétences, in RETOUR, D., PICQ, T., DEFELIX, C., *Gestion des compétences, nouvelles dimensions, nouvelles relations*, Paris, Vuibert, 2009

DE JONG, J.A., Research on On the job training, a stage of the art, *International journal of educational research*, vol. 25, n°5, 1997

DEJOUX. C., in THEVENET M., *Fonctions RH*, Pearson Education, Paris, 2007

DELEPIERRE, M., *Mémoire de Master 2 sur l'alternance*, Université de Paris X Nanterre, 2007

DELOBBE N., Le contrat psychologique, in DELOBBE, N., HERRBACH, O., LACAZE, D., MIGNONAC, K., (dir.), *Comportement organisationnel, vol.1*, De Boeck, Bruxelles, 2005 ; 2009

DELOBBE, N., VANDENBERGHE, C., An examination of a four dimensional model of organizational commitment among Belgian employees, *European journal of psychological assessment*, 2000, vol. 16, pp. 125-138

DELOBBE, N., VANDENBERGHE, C., *La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle, enquête dans le secteur bancaire*, Le travail humain, 2001

- DE NANTEUIL, M., EL AKREMI, A., *La société flexible*, Erès, 2005, 464p.
- DE PAOLA, M., SCOPPA, V., Delegation, skill acquisition and turnover costs, *International journal of the economics of business*, 2007, vol. 14, n°1, pp. 111-133
- DESCARTES, R., *Le discours de la méthode*, 1637
- DESS, G.G., SHAW, J.D., Voluntary turnover, social capital and organizational performance, *Academy of management review*, 2001, vol.26, pp.496-524
- DIETRICH, A., *Le management des compétences*, Paris, Vuibert, 2008
- DIJOS, L'accompagnement en formation en alternance, herméneutique contradictoire et paradoxale des représentations de formateurs, *Thèse en sciences de l'éducation*, 2006
- DION, G., *Relations industrielles*, 1986, vol.41, n°1, pp.91-110
- DION, D., PACQUEROT, M., SUEUR, I., La fidélisation des partenaires, enjeux stratégiques et variables d'action, *Actes du 17e congrès international de l'Association française du marketing*, Deauville, 2001
- DRIES, N., PEPEMANS, R., CARLIER, O., Career success: constructing a multidimensional model, *Journal of vocational behavior*, Orlando, 2008, vol.73, n°2, pp.254-267
- D'IRIBARNE, A., L'insertion des jeunes dans la vie active : des problématiques qui restent à construire, in TANGUY, L., *L'introuvable relation formation – emploi*, La documentation française, 1986
- D'IRIBARNE, P., *La logique de l'honneur*, Paris, Seuil, 1989
- DOERINGER, P., PIORE, M., *Internal labor market and manpower analysis*, Heath Lexington Books, Massachusetts, 1971
- DOSNON, V., Alternance et flexibilité, *Thèse d'économie*, Université Paris 9, Dauphine, 1996
- DOWLING, P.G., WELCH, D.E., SCHULER, R.S., *International human resource management, managing people in a multinational context*, 4th edn, Mason, 2005
- DOZ, Y., *Le dilemme de la gestion du renouvellement des compétences clés*, Revue française de gestion, 1994, janvier-février, pp.92-104
- DROEGE, S.B., HOOBLER, J.M., Employee turnover and tacit knowledge diffusion: a network perspective, *Journal of management issues*, 2003, vol.15, n°1, pp.50-64
- DUBAR, C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, 1991-1995
- DUBAR, C., *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF, 2000, 240p.
- DUBAR, C., TRIPIER, P., *Sociologie des professions*, Armand Colin, 1998

- DUBIN, R., Industrial workers' worlds: a study of the central life interests of industrial workers, *Social problems*, 1956, vol.3, pp.131-142
- DUNBERRY, A., PECHARD, C., L'évaluation de la formation dans l'entreprise, état de la question et perspectives, *Rapport de projet : analyse des pratiques d'évaluation de formation*, UQAM, 2007
- DUNHAM, R.B., GRUBE, J.A., CASTANEDA, M.B., Organizational commitment: the utility of an integrative definition, *Journal of applied psychology*, 1994, vol. 79, pp. 370-380
- DURAND, T., L'alchimie de la compétence, *Revue française de gestion*, 2000, n°127, pp.84-102
- DUTOT, C., Contribution aux représentations de la fidélité des personnes à l'entreprise, éléments de convergence et de divergence entre ouvriers et employeurs, le cas des ouvriers, *Thèse, de gestion*, Poitiers, 2004
- DUVAL, B., *Enquête sur le devenir des apprentis diplômés*, Veolia Environnement, 2006 ; 2009

E

- EBY, L.Y., BUTTS, M., LOCKWOOD, A., SIMON, S., Protégés' negative mentoring experiences, construct development and nomological validation, *Personnel psychology*, n°57, 2004
- EBY, L.Y., McMANUS, S., SIMON, S.A., RUSSEL, J.E.A., The protégé's perspective regarding negative mentoring experience, *Journal of vocational behavior*, vol. 57, 2000
- EDUCATION PERMANENTE, *L'alternance, une alternative éducative*, 2005, N°163
- EGAN, T., YANG, B., BARTLETT, K., The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention, *Human resource development quarterly*, vol. 15, n°3, 2004
- EISENBERGER, R., HUNTINGTON, R., HUTCHISON, S., SOWA, D., Perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 1986, vol.71, pp.500-507
- EISENBERGER, R., FASOLO, P., DAVIS-LA-MASTRO, V., Perceived organizational support and employee diligence, commitment and innovation, *Journal of applied psychology*, vol.75, 1990
- EISENBERGER, R., PIERCE, W.D., CAMERON, J., Effects of reward on intrinsic motivation: negative, neutral and positive, *Psychological bulletin*, 1999, vol.125, pp.677-691

- EISENBERGER, R., ARMELI, S., REXWINKEL, B., LYNCH, P., RHOADES, L., Reciprocation of perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 2001, n°86, pp. 42-51
- ELOUAER, I, *Engagement et distanciation*, Actes du 19^e congrès de l'AGRH, 2008
- EMERY, Y., BUDDE, S., CHUARD DELALY, M., La formation continue dans les services publics, analyse de l'impact des nouvelles pratiques de GRH et d'encadrement, 2004
- EMTE, *Enquête sur le Milieu de Travail et les Employés*, 2000
- ENLART, S., MORNATA, C., Modèles de conception en formation, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007
- ESSAFI, P., HAINES, V., JALETTE, P., Formation continue et roulement volontaire, exploration théorique d'un dilemme organisationnel, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007
- ESTELLAT, N., L'appréciation des compétences ou la mise en abyme des paradoxes managériaux, in KLARSFELD, A., (Dir.), *Gérer les compétences, des instruments aux processus, cas d'entreprise et perspectives théoriques*, Vuibert, Paris, 2003
- ETZIONI, A., *A comparative analysis of complex organizations on power, involvement and their correlates*, Free Press, New-York, 1961
- EVANS, P., DOZ, Y., The dualistic organization, in EVANS, P., DOZ, Y., LAURENT, A., (Eds), *Human resource management in international firms, change, globalisation, innovation*, London, 1989
- EVETTS, J., The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world, *International sociology*, 2003
- EVARD, Y., PRAS, B., ROUX, E., CHOFFRAY, J.M., DUSSAIX, A.M., *Market, études et recherches en marketing, fondements, méthodes*, Paris, Nathan, 2003
- EVTA, Employment and Vocational Training Administration, *Council of labor affairs*, Executive Yuan, ROC, 1998

F

- FABRE, C., L'implication des salariés restant après un plan social, *Thèse en sciences de gestion*, Montpellier, 1997
- FAIRIS, D., Internal labor market and worker quits, *Industrial relations*, 2004, vol. 43, pp. 573-594

FANG, Y., Turnover propensity and its causes among Singapore nurses: an empirical study, *The international journal of human resource management*, 2001, pp.859-871

FELDMAN, D.C., A contingency theory of socialization, *Administrative science quarterly*, 1976, vol.21, pp.433-437

FELDMAN, D.C., The multiple socialization of organization members, *Academy of management review*, 1981, vol.6, n°2, pp.309-318

FELDMAN, D.C., Socialization, resocialization and training: reframing the research agenda, *Training and development in organizations*, 1989, pp.376-416

FELDMAN, D.C., Does the job satisfaction-job performance relationship vary across cultures? *Journal of cross-cultural psychology*, 2009, vol.40, pp.761-796

FELDMAN, D.C., BRETT, J., Coping with new job: a comparative study of new hires and job changers, *Academy of management journal*, 1983, vol.26, n°2, pp.258-272

FERNAGU-OUDET, S., L'alternance, pour des apprentissages situés, *Education permanente*, n°172-173, 2007 ; 2008

FEUER, M.J., GLICK, H.A., DESAI, A., Firm financed education and specific human capital, a test of the insurance hypothesis, in STERN, RITZEN, *Market failure in training ? New economic analysis and evidence on training of adult employee*, 1991, Springer-Verlag, Berlin, pp.41-60

FIELD, A., *Discovering statistics using the SPSS for windows: advanced techniques for the beginner*, London, Sage, 2000

FINEGOLD, D., WAGNER, Are apprenticeships still relevant in the 21e century?, *Industrial and labour relations review*, n°55, 2002, pp. 667-685

FINLEY, A.P., MUELLER, C.W., GURNEY, C.A., Organizational and professional commitment in professional and non professional organizations, the case of nurse doctorates, *Research in social stratification and mobility*, n°20, 2003, pp. 325-358

FISHER, C.D., Organizational socialization: an integrative review, *Research in Personnel and Human resources management*, 1986, vol.4, pp.101-145

FISKE, S.T., TAYLOR, S.E., *Social cognition*, New-York, Random House, 1984

FIZEL, J.L., D'ITRI, M.P., Firing and hiring of managers, does efficiency matter? *Journal of management*, n°25, 1999

FOLGER, R., KONOVSKY, M.A., Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions, *Academy of management journal*, 1989, vol. 32, n°1, pp.115-130

FOOTE, N., Identity as the basis for a theory of motivation, *American sociological review*, 1951, vol.26

FOUGERE, D., GOUX, D., MAURIN, E., Formation continue et carrière salariale, une évaluation sur données individuelles, *Annales d'économie et de statistiques*, 2001, ADRES, vol.62

FRANCFORT, I., OSTY, F., UHALDE, M., SAINSAULIEU, R., *Les mondes sociaux de l'entreprise*, La découverte, Paris, 1995

FRANCQ, B., MAROY, C., *Formation et socialisation au travail*, De Boeck, 1996

FREDY-PLANCHOT, A., Reconnaître le tutorat en entreprise, *Revue française de gestion*, 2007, n°175

FREESE, C., SCHALK, R., The dynamics of psychological contracts, Paper presented at the changes, in *Psychological contract conference*, université de Tilburg, Tilburg, The Netherland, 1996

FRENCH, J., KAHN, R.A., A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health, *Journal of social issues*, 1962, vol.18, pp1-47

FUKUYAMA, F., *Trust: the social virtue and the creation of prosperity*, Free Press, 1994

FURNHAM, A., Can people accurately estimate their own personality test scores? *European journal of personality*, 1990, n°4, pp.319-327

FURNHAM, A., TAYLOR, J., *The dark side of behaviour at work*, Palgrave McMillan, Londres, 2004

FURTADO, EP.H., KARAN, V., Causes, consequences and shareholder wealth effects of management turnover: a review of the empirical evidence, *Financial Management*, 1990, vol.19, n°2, pp.60-75

G

GADREY, J., Flexibilité et professionnalisation du travail dans les services: des stratégies et des modèles distincts, *Economies et sociétés*, 1999, vol.1, , n°5, pp.117-141

GAERTNER, K., NOLLEN, S., Career experiences, perception of employment practices and psychological commitment to the organization, *Human relations*, n°42, 1989

GALAMBAUD, B., La formation permanente : une grande idée entre folie des grandeurs et enfermement bureaucratique, *Gestion, revue internationale de gestion*, HEC Montréal, Automne, 1997, pp.79-81

GALLAND, O., ROUDET, B., *Les valeurs des jeunes, tendances en France depuis 20 ans*, Paris, L'Harmattan, 2001

- GALOIS, I., Fidélisation des intérimaires et l'ETT, *Actes du congrès de l'IAS*, Corté, 2003
- GALOIS, I., Fidélité des intérimaires à l'entreprise de travail temporaire : une approche par la théorie de l'échange social, *Thèse en sciences de gestion*, Lyon 3, 2006
- GALOIS, I., Soutien, confiance, satisfaction et engagement organisationnel affectif, mesure et relations entre les variables, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007
- GALUNIC, C., ANDERSON, E., From security to mobility: generalized investments in human capital, *Organization science*, 2000, vol.11, n°1, pp.1-20
- GARFINKEL, H., *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, Paris, 1967 ; 2007
- GAVARD-PERRET, M.L., GOTTELAND, D., HAON, C., JOLIBERT, A. (dir.), *Méthodologie de la recherche, réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Pearson Education, Paris, 2008
- GBATO, M., L'alternance dans la formation professionnelle en Côte d'Ivoire, représentations, enjeux et perspectives, le cas des mécaniciens automobiles, *Thèse en sciences de l'éducation*, Côte d'Ivoire
- GEAY, A., *De l'entreprise à l'école : la formation des apprentis*, Paris, Ed. Universitaires, 1985
- GEAY, A., *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998
- GEAY, A., SALLABERRY, J.C., Actualité de l'alternance, *Revue française de pédagogie*, 1999, vol.128, n°128, pp.107-125
- GEGENFURTNER, A., FESTNER, D., GALLENBERGER, W., LEHTINEN, B., GRUBER, H., Predicting autonomous and controlled motivation to transfer training, *International journal of training and development*, vol. 13, n°2, 2009
- GEOFFROY, F., TIJOU, R., *Le management des compétences dans les entreprises européennes, les différentes approches*, INSEP 2002
- GERARD, F., L'évaluation de l'efficacité d'une formation, *Gestion 2000*, 2003, vol. 3, pp.13-33
- GERHART, B., Voluntary turnover and alternative job opportunities, *Journal of applied psychology*, 1990, vol.75, pp.465-476
- GERHART, B., RYNES, S.L., *Compensation, theory, evidence and strategic implications*, Thousand Oaks, Californie, Sage publication, 2003
- GERME, J.F., POTTIER, F., Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s'adapter au marché, in VINCENS, J., *Mélanges*, Presse de l'Université en sciences sociales de Toulouse, 1998

GIANGRECO, A., SEBASTIANO, A., PECCEI, R., Trainees reactions to training, an analysis of the factors affecting overall satisfaction with training, *International journal of human resource management*, vol. 20, 2009, pp.96-111

GIARD, V., *Statistique appliqué à la gestion*, Economica, Paris, 2007 (8e Ed.), 560p.

GIDDENS, A., *La constitution de la société*, PUF, Paris 1984

GILBERT, P., Jalons pour une histoire de la gestion des compétences, in KLASFELD, A., OIRY, E., *Gérer les compétences, des instruments aux processus*, Paris, Vuibert, 2003, pp.11-31

GILBERT, P., SCHMIDT, G., *Evaluation des compétences et situations de gestion*, Paris, Economica, 1999

GLASER, B., STRAUSS, A., *The discovery of grounded theory, strategy for qualitative research*, Chicago, 1967

GLASERFELD, E. von., The radical constructivist view of science, *Foundations of science*, 2001, vol.6, n°1

GLEE, C., ROGER, A., Attraction et fidélisation de la main d'œuvre dans les secteurs du BTP et de l'hôtellerie restauration, le paradoxe de la rareté, *Actes du 15^e congrès de l'AGRH*, 2004

GOFFMAN, E., *Les cadres de l'expérience*, Editions de Minuit, Paris, 1991

GOLDSTEIN,, H., Measuring changes in educational attainment over time: problem and possibilities, *Journal of educational measurement*, 1983, vol.20, pp.369-378

GOUDARZI, K., La socialisation organisationnelle du client dans les entreprises de service, *Thèse de doctorat en sciences de gestion*, Université d'Aix-Marseille, 2005

GOUJON-BELGHIT, Les outils mobilisés pour faire carrière dans une entreprise publique, *Actes du 19^e congrès de l'AGRH*, 2008

GOULDNER, A.W., The norm of reciprocity: a preliminary statement, *American sociological review*, 1960, vol.25, n°2, pp.161-178

GRANT, R.M., The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation, *California management review*, 1991, vol.33, n°3, pp.114-135

GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales*, 11e édition, Dalloz, Paris, 2001

GREEN, S.G., BAUER, T.N., Supervisory mentoring by advisers, relationships with doctoral student potential, productivity and commitment, *Personnel psychology*, vol. 48, 1995

GREENBERG, D., BARON, T., *Behaviour in organizations, understanding and managing the human side of work*, Upper saddle river, Prentice Hall, 7th ed, 2000

GREENHALG, C., MAVROTAS, G., The role of career aspirations and financial constraints in individual access to vocational training, *Oxford economics papers*, vol. 46, 1994, pp. 579-604

GREENHAUS, J., SKLAREW, N., Some sources and consequences of career exploration, *Journal of vocational behaviour*, vol.18, 1981, pp.1-12

GREGURAS, G., DIEDENDORFF, J.M., Different fits different needs, linking person environment fit to employee commitment and performance using self determination theory, *Journal of applied psychology*, vol. 94, n°2, 2009

GREINBERGER, E., STEINBERG, L., VAUX, A., McAULIFFE, S., Adolescents who work: effects of part-time employment on family and peer relations, *Journal of youth and adolescence*, 1980, vol.9, n°2, pp.189-202

GRIFFETH, R.W., GAERTNER, S., SAGER, J.K., A meta analysis of antecedents and correlates of employee turnover update, moderator tests and research implications for the next millennium, *Journal of management*, 2000, vol. 26, n°3

GRIMA, F., Le rôle des comportements citoyens, *Revue de Gestion des ressources humaines*, 2007, n°63

GRIMAND, A., L'évaluation des compétences, paradoxe et faux semblants d'une instrumentation, *Actes du 15e congrès de l'AGRH*, 2004

GRIMAND, A., Des compétences individuelles aux compétences stratégiques: un essai de modélisation des stratégies concurrentielles fondées sur les ressources humaines, in RETOUR, D., PICQ, T., DEFELIX, C., (Dir.), *Gestion des compétences, nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert, 2009, 220p.

GUBA, E.G., LINCOLN, Y.S., *Fourth generation evaluation*, Sage, Londres, 1989

GUEDEZ, 1994

GUERFEL-HENDA, S., GUILBERT, J., La fidélisation des commerciaux du secteur bancaire, *Actes du 19e congrès de l'AGRH*, 2008

GUERIN, F., PIGEYRE, F., GILBERT, P., La professionnalisation de la fonction RH, mythes et limites, *Revue française de gestion*, 2009

GUERRERRO, S., Les conditions de l'efficacité des actions de formation continue, le cas du personnel ouvrier, *Thèse de gestion*, 1998

GUERRERO, S., Proposition d'un instrument de mesure du contrat psychologique, le PCI, *Revue de la Gestion des ressources humaines*, 2004, n°53, pp.55-68

GUERRERO, S., Audit social et responsabilité sociale de l'entreprise, *Actes du 14e congrès de l'AGRH*, 2003

- GUERRERO, S., La mesure du contrat psychologique Dans un contexte de travail francophone, *Relations industrielles*, 2005, n°60, pp.112-144
- GUERRERO, S., HERRBACH, O., MIGNONAC, K., *Recherches en comportements organisationnels, contrat psychologique, émotions, socialisation organisationnelle*, vol. 1, De Boeck, Paris, 2005
- GUEST, D.E., Human resource management and performance, a review and research agenda, *The international journal of human resource management*, 1997, vol. 8, n°3
- GUEST, D.E., Is the psychological contract worth taking seriously? *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, pp.649-664
- GUEST, D.E., CONWAY, N., Can an organization have a psychological contract? A conceptual and empirical analysis, *Paper presented at the Academy of Management*, Toronto, Canada, 2000
- GUEST, D.E., CONWAY, N., Communicating the psychological contract, an employer perspective, *Human resource management journal*, 2002, vol. 12, pp. 22-38
- GUNZ, H., The dual meaning of managerial careers: organizational and individual levels of analysis, *Journal of management studies*, 1989, vol.26, n°3, pp.225-250
- GUTHRIE, J.P., Alternative pay practice and employee turnover: an organization economics perspective, *Group and organization management*, 2000, vol.25, n°4, pp.419-439
- GUTHRIE, J.P., High involvement work practices, turnover and productivity, evidence from New Zealand, *Academy of management journal*, 2001, vol. 44, n°1, pp.180-190
- GUTIERREZ-MARTINEZ, I., L'influence des pratiques de gestion de ressources humaines sur l'implication organisationnelle et professionnelle, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2009
- GUZZO, R., NOONAN, K., Human resource management practices as communication and the psychological contract, *Human resource management*, 1994, vol. 33, pp.447-462
- GUZZO, R., NOONAN, K., ELRON, Expatriate managers and psychological contract, *Journal of applied psychology*, vol. 79, 1994

H

- HACKETT,R.D., BYCIO, P., HAUSDORF, P., Further assessment of Meyer and Allen's (1991) three component model of commitment, *Journal of applied psychology*, vol. 79, 1994

- HADDADJ, S., BESSON, D., *Développer ou recruter les compétences ? Les stratégies américaines de gestion des compétences*, L'Harmattan, Paris, 2000
- HADJIN, M., Employee loyalty, an examination, *Journal of business ethics*, vol. 59, 2005, pp. 259-280
- HAHN, C., ALEXANDRE-BAILLY, F., GEAY, A., VIGNON, C., *Former les managers, quand l'alternance s'invite dans le débat*, Vuibert, Paris, 2008
- HAILE-FIDA, S., *Les encadrants de proximité*, Rapport de recherche VE, DGRH, 2006
- HALL, D., *Careers in organizations*, Goodyear publishing company, 1976
- HALL, D., Careers and socialization, *Journal of management*, 1987, vol.13,n°2, pp.301-321
- HALL, D., *Careers in and out of organizations*, Thousand Oaks, 2002
- HALL, M., SMITH, D., LANGFIELD-SMITH, K., Accountants' commitment to their profession, multiple dimensions of professional commitment and opportunities for futures research, *Behavioral research im accounting*, vol. 17, n°1, 2005
- HANDY, C., *The making of managers*, London, NEDO, 1987
- HANNAH, D.R., IVERSON, R.D., Employment relationships in context: implications for policy and practice, in COYLE-SHAPIRO, J.A.M., SHORE, L.M., TAYLOR, M.S, TETRICK, L.E., (Eds.), *The employment relationship: examining psychological and contextual perspectives*, Oxford, UK, Oxford University press, 2004, pp.332-350
- HARRIS, L.C., OGBONNA, E., Approaches to careers success, an exploration of surreptitious career success strategies, *Human resource management*, vol. 45, n°1, 2006
- HARRIS, R., SIMONS, M., WILLIS, P., CARDEN, P., Exploring complementarity in on and off job training for apprenticeships, *International journal of training and development*, 2003
- HASHIMOTO, M., Firm-specific human capital as a shared investment, *American economic review*, 1981, vol.71, n°3, pp.475-482
- HATCHUEL, A., Apprentissage collectifs et activités de conception, *Revue française de gestion*, 1994, n°99
- HAUETER; J.A., MACAN, T.H., WINTER, J., Measurement of newcomer socialization: construct validation of a multidimensional scale, *Journal of vocational behaviour*, 2003, vol.63, n°1, pp.20-39
- HAVET, N., La valorisation salariale et professionnelle de la formation en entreprise diffère-t-elle selon le sexe? L'exemple canadien, *Economie et prévision*, 2006
- HEALY, M.C., LEHMAN, M., McDANIEL, M., Age and voluntary turnover, a quantitative review, *Personnel psychology*, 1995, vol.48, n°2, pp.335-345

HEIMAN, B., PITTENGER, K.K.S., The impact of formal mentorship on socialization and commitment of newcomers, *Journal of managerial issues*, 1996, vol.8, pp.108-117

HENDA, S., FRONTEAU, A., La fidélisation des salariés, enjeu de performance des entreprises, *Workshop on Advances in Organizational behavior and human resources management research*, LIRHE, GRACCO, CNRS, Toulouse, France, 15-19 mai 2006

HENNEQUIN, E., Une vie au travail, comprendre ce que signifie aujourd'hui réussir sa carrière pour les ouvriers, *Actes du 17e congrès de l'AGRH*, Reims, 2006

HENRY, G.T., *Practical sampling*, Newbury Park, Sage publication, 1990, 189p.

HERRIOT, P., PEMBERTON, C., Facilitating new deals, *Human resource management journal*, 1997, vol.7, pp.45-56

HERZBERG, F., One more time: how do you motivate employees? *Harvard business Review*, 1968-2003, pp. 87-96

HESLIN, P., Conceptualizing and evaluating career success, *Journal of organizational behaviour*, 2005, vol.26, n°2, pp.113-136

HICKS, W.D., KLIMOSKI, R.J., Entry into training programs and its effects on training outcomes: a field experiment, *Academy of management journal*, vol. 30, n°3, 1987, pp. 542-552

HILL, L.A., *Becoming a manager*, Boston, Harvard business school Press, 1992

HILTROP, J/M., The changing psychological contract, the human resource challenge of the 1990s, *European management journal*, vol. 13, n°3, 1995, pp. 286-294

HIRSCHMAN, A., *Exit, voice and loyalty*, Cambridge, MA: Harvard university press, 1970

HO, V.T., Psychological contract breach, a study of multiple bases of comparison, *Paper presented at the Academy of management*, Chicago, IL1999

HOFFMAN, B.J., BLAIR, C.A., MERIAC, J.P., WOEHR, D.J., Expanding the criterion domain? A quantitative review of the OCB literature, *Journal of applied psychology*, 2007, vol.92, n°2, pp.555-566

HOLTON, E.F., College graduates' experiences and attitudes during organizational entry, *Human resource development quarterly*, Spring, 1995, vol.6, pp.59-78

HOLTON, E., Holton's evaluation model: new evidence and construct elaborations, *Advances in developing human resources*, 2005, vol.7, n°1, pp.37-54

HOLTON, E., BATES, RUONA, Development and generalized learning transfer system inventory, *Human resource development quarterly*, vol. 11, 2000

HOM, P.W., GRIFFETH, P.W., *Employee turnover*, Cincinnati OH, 1995

HOM, P., KINICKI, A., Towards a greater understanding of how dissatisfaction drives employee turnover, *Academy of management journal*, 2001, vol.44, pp.975-987

HOMANS, G.C., Social behaviour as exchange, *American journal of sociology*, vol. 63, n°6, 1958

HOUSE, J.S., *Work and stress and social support*, Addison Wesley, 1981

HOUSSAYE, J., *Ecole et vie active*, Delachaux et Niestle, 1987

HOWARD, F., GOSPEL, The survival of apprenticeship training, a british, American, Australian comparison, *British journal of industrial relations*, 1994

HREBINIAK, L.G., ALUTO, J.A., Personal and role-related factors in the development of organizational commitment, *Administrative science quarterly*, 1972, vol. 17, pp.555-573

HSIUNG, T.L., HSIEH, A.T., Newcomer socialization: the role of job standardization, *Public personnel management*, 2003, vol.32, n°4, pp.579-589

HULIN, C.L., Job satisfaction and turnover, *Journal of applied psychology*, 1966, vol.50, pp.280-285

HULIN, A., Le tutorat, outil polymorphe au service du transfert de connaissances, de compétences ?, avec BRILLET, F., *Revue des sciences de gestion*, 2007, n°59, pp.91-135

HUNT, D., MICHAEL, C., Mentorship, a career training and development tool, *Academy of management review*, vol. 8, 1983

HUSELID, M.A., The impact of human resource management practices on turnover, productivity and corporate financial performance, *Academy of management journal*, 1995, vol. 38, pp.635-662

HUTCHINSON, S.T., Effects of high labor turnover in a serial assembly environment, *International journal of production research*, 1997, vol.35, n°11, pp.3201-3223

I

ICHER, F., *Les compagnonnages en France au 20^e siècle, histoire, mémoire, représentations*, Paris, Grancher, 1999

ICHER, F., *Le compagnonnage*, Paris, Desclée de Brouwer, 2000

IELLATCHITCH, A., MAYRHOFFER, W., Signification de la formation continue et nouvelles formes de carrières, *Actes du 10^e congrès de l'AGRH*, 2000

IGALENS, J., ROUSSEL, P., *Méthodes de recherche en gestion des ressources humaines*, Economica, Paris, 1998 ; 2002

- IGALENS, J., (Cord.), *Tous responsables*, Editions d'Organisation, Paris, 2004
- IGBARIA, M., SIEGEL, S.R., An examination of the antecedent of turnover propensity of engineers: an integrated model, *Journal of engineering and technology management*, 1992, vol.9, pp.101-126
- IGBARIA, M., GREENHAUS, J., Determinants of MIS employees' turnover intentions: a structural equation model, *Communication of the ACM*, 1992, vol.35, n°2, pp.34-49
- IGBARIA, M., WORMLEY, W., Organizational experiences and career success of MIS professionals and managers: an examination of Race differences, *MIS quarterly*, 1992, vol.16, n°4, pp.507-529
- INFFOLOR, *TIC, FOAD et alternance*, 2006
- INGRAM, T.N., LEE, K.S., LUCAS, G.H., Commitment and involvement: assessing a salesforce typology, *Journal of the academy of marketing science*, 1991, vol.19, n°3, pp.187-197
- INSEE, *Déclaration Annuelle des Données Sociales*, 2009
- IRVING, P.G., COLEMAN, D.F., COOPER, C.L., Further assessment of a three component model of occupational commitment, generalizability and differences across occupations, *Journal of applied psychology*, 1997, vol. 82, n°3, pp.444-452
- IVERSON, R., PULLMAN, J., Determinants of voluntary turnover and layoffs in an environment of repeated downsizing following a merger: an event history analysis, *Journal of management*, 2000, vol.26, n°5, pp.977-1003

J

- JABLIN, F.M., Assimiling new members into organization, in BOSTROM, R., (Ed.), *Communication yearbook*, 1984, Beverly Hills: Sage, vol.8, pp.594-626
- JACOBS, R.L, JONES, M.J., *Structured on the job training, unleashing employee expertise in the workplace*, San Francisco, CA, 1995
- JACOT, H., BROCHIER, D., CAMPINOS-DUBERNET, M. *La formation professionnelle en mutation*, Liaisons, Paris, 2001, 200p.
- JAMES, L.R., BRETT, J.M., Mediator, moderator and tests for mediation, *Journal of applied psychology*, 1984, vol.69, pp.307-321
- JARNIAS, S., Gestion des compétences et implication organisationnelle, comment gérer et dépasser les contradictions cachées, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003

- JAROS, S.J., JERMIER, J.M., KOEHLER, J.W., SINCICH, T., Effects of continuance, affective, and moral commitment on the withdrawal process: an evaluation of eight structural equation models, *Academy of management journal*, 1993, vol.36, n°5, pp.951-995
- JAROS, S.J., An assessment of Meyer and Allen's (1991) three component model of organizational commitment and turnover intentions, *Journal of vocational behaviour*, 1997, vol.51, n°3, pp.319-337
- JAUJARD F., PARAPONARIS, C., Co-construction de rôle et dynamique de transition individuelle en situation de changement organisationnel, le cas des opérateurs de fabrication de semi conducteur face à leur nouvelle situation de travail, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007
- JEDLICZKA, D., DELAHAYE, J., *Compétences et alternance*, Liaisons, 1994
- JOHNSON, S.M., Turnover in the superintendency, *Education week*, 1996, vol.15, pp.60-63
- JOHNSON, J.W., Get the most from your guard force, *SMO management retrieved*, 2003, vol.23
- JOLIBERT, A., JOURDAN, P., *Marketing research, Méthodes de recherche et d'études en marketing*, Dunod, Paris, 2006, 599p.
- JONES, G.R., Socialization tactics, self-efficacy, and newcomers adjustments to organizations, *Academy of management journal*, 1986, vol.29, n°2, pp.262-279
- JOURNEE, B., RAULET-CROSET, N., Le concept de situation: contribution à l'analyse de l'activité managériale en contextes d'ambiguïté et d'incertitude, *M@nagement*, 2008, vol.11, n°1, pp.27-55
- JOUTARD, T., Evaluer les stagiaires en formation par alternance, la situation des étudiants en soins infirmiers, *Thèse en sciences de l'éducation*, Rennes 2, 2008
- JUDGE, T.A., KAMMEYER-MUELLER, J., BRETZ, R., A longitudinal model of sponsorship and career success, a study of industrial organizational psychologists, *Personnel psychology*, vol. 57, n°2, 2004
- JURKIEWICZ, C.E., Generation X and the public employee, *Public personnel management*, 2000, vol.29, pp.55-74

K

- KADDOURI, M., in BERTON, F., L'organisation qualifiante, *Education permanente*, 1992, vol.112

KALCK, P., MARQUETTE, C., MONCHATRE, S., L'histoire longue de la mise en œuvre d'un accord sur les compétences, quelques postes d'analyses, in BROCHIER, D., *La gestion des compétences, acteurs et pratiques*, 2002

KAMMEYER-MUELLER, J.D., WANBERG, C.R., Unwrapping the organizational entry process: disentangling multiple antecedents and their pathways to adjustment, *Journal of applied psychology*, 2003, vol.88, n°5, pp.779-794

KANFER, R., The influence of work attitudes on performance motivation, in SPITZE, H., (Ed.), *Human factors in productivity, proceeding of the sixth annual Rupert N. Evans symposium*, Urbana-Champaign, IL, Office of vocational education research, 1985, pp.11-30

KANUNGO, R.N., Measurement of job and work involvement, *Journal of applied psychology*, 1982, vol.67, pp.341-349

KARPIK, L., L'économie de la qualité, *Revue française de sociologie*, 1989, vol.30, n°2, pp.187-210

KEMERY, E.R., BEDEIAN, A.G., MOSSHOLDER, K.M., TOULIATOS, J., Outcomes of role stress : a multisample constructive replication, *Academy of management journal*, 1985, vol.28, n°2, pp.363-375

KERGOAT, P., redéfinition des politiques de formation, le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises, *Formation emploi*, n°99, 2007

KICKUL, J.R., When organizations break their promises, employee reactions to unfair processes and treatment, *Journal of business ethics*, 2001, vol. 29, pp. 289-307

KIESLER, C.A., *The psychology of commitment*, Academic Press, New-York, 1971

KIRKPATRICK, D.L., *Evaluating training programs*, Berrett-Koehler, 2^e Ed., 1976

KISSLER, G.D., The new employment contract, *Human resource management*, 1994, vol.33, pp.335-352

KLARSFELD, A., Peut-on rémunérer explicitement les compétences?, *Comportamento organizacional e gestao*, vol. 7, n°2, 2001, pp.319-334

KLARSFELD, A., La gestion des compétences au service de l'innovation, pour une approche délibérément émergente, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003

KLARSFELD, A., OIRY, E., *Gérer les compétences, des instruments au processus*, Vuibert, Paris, 2003

KLEIN, H.J., DANSEREAU, F., HALL, R.J., Levels issues in theory development, data collection, and analysis, *Academy of management review*, 1994, vol.19, pp.192-229

KLEIN, H.J., WEAVER, N.A., The effectiveness of an organizational level orientation training program in the socialization of new hires, *Personnel psychology*, 2000, vol. 53, n°1, pp.47-66

KLEINMAN, G., SIEGEL, P., ECKSTEIN, C., Mentoring and learning, the case of CPA firms, *Leadership and organisation development journal*, n°22, 2001

KO, J.W., PRICE, J.L., MUELLER, C.W., Assessment of Meyer et Allen's three component model of organizational commitment in South Korea, *Journal of applied psychology*, vol. 86, n°6, 1997

KOENIG, G., Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles, *Revue de Gestion des ressources humaines*, 1993, vol. 9, n°4

KOHONEN, E., Moving beyond Schein's typology, individual career anchors in the context of Nigeria, *Personnel review*, vol. 36, n°6, 2005

KOPEL, S., L'analyse des départs volontaires du personnel d'encadrement des collectivités locales, une étude de cas, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003

KOSSEK, E., NOE, R., DeMARR, B., Work family role synthesis, individual and organizational determinants, *The international journal of conflict management*, vol.10, n°2, 1999

KOTTER, J.P., The psychological contract, managing the join-up process, *California Management review*, 1973, vol.15, pp.91-99

KOTTKE, J., SHARAFINSKI, C., Measuring perceived supervisory and organizational support, *Educational and psychological measurements*, vol. 48, 1988

KRACKHARDT, D., PORTER, L.W., Functional turnover, an empirical assessment, *Journal of applied psychology*, 1981, vol.66, pp.716-721

KRAIGER, K., Decision-based evaluation, in *Creating implementing and managing effective training and development, State-of-the-art lesson for practice*, Society for industrial and organizational psychology ed., Jossey-Bass, 2002, pp.331-375

KRAM, K., *Mentoring at work, developmental relationships in organizational life*, Glenview, IL,1985

KRAM, K.E., ISABELLA, L.A., Mentoring alternatives: the role of peer relationship in career development, *Academy of management journal*, 1995, vol.28, n°1, pp.110-132

KUNEGEL, P., Que font les tuteurs ? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance, in FERNAGU-OUDET, S., *L'alternance, pour des apprentissages situés, Education permanente*, n°172-173, 2007

L

- LACAZE, D., Comparaison des pratiques de socialisation dans deux sociétés de service, *Humanisme et entreprise*, 2001, vol. 246, pp. 45-71
- LACAZE, D., Evaluer l'intégration des nouveaux salariés : un instrument validé auprès de personnes travaillant en contact avec la clientèle, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, Grenoble, 2003
- LACAZE, D., La socialisation des nouveaux salariés dans l'entreprise, un apprentissage interactif, in GUERRERO, S., CERDIN, J.L., ROGER, A., (Dir.), *La gestion des carrières, enjeux et perspectives*, Vuibert, Paris, 2004, pp.65-84
- LACAZE, D., Vers une meilleure compréhension des processus d'intégration, *Revue de gestion des ressources humaines*, n°56, 2005, pp. 19-35
- LACAZE, D., Evaluer l'intégration des nouveaux salariés, un instrument validé auprès des personnes travaillant au contact de la clientèle, *Sciences de gestion*, 2003, n°48
- LACAZE, D., et CHANDON, J.L., L'information, facteur d'intégration dans le secteur des services, *Revue de Gestion des ressources humaines*, 2003, n°48, pp.22-38
- LACAZE D., FABRE, C., La socialisation organisationnelle, in DELOBBE, N., HERRBACH, O., LACAZE, D., MIGNONAC, K., (dir.), *Comportement organisationnel, vol.1*, De Boeck, Bruxelles, 2005 ; 2009
- LACHMANN, H., *Rapport sur l'alternance*, 2005
- LACITY, M.C., IYER, V.V., RUDRAMUNIYAIHAH, P., Turnover intentions of Indians IS professionals, *Informations systems frontiers*, 2008, vol.10, n°2, pp.225-241
- LAIZE, C., POUUNET, S., Un modèle de développement des compétences sociales et relationnelles des jeunes d'aujourd'hui et des managers de demain?, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, Fribourg, 2007
- LAKER, D.N., STEFFY, B.D., The impact of alternative socialization tactics on self managing behaviour and organizational commitment, *Journal of social behaviour and personality*, 1995, vol.10, n°3, pp.645-660
- LAMBERT, E.G., HOGAN, N.L., BARTON, S.M., The impact of job satisfaction on turnover intent, a test of a structural measurement model using a national sample of workers, *Social science journal*, vol. 38, n°2, 2001
- LANG, D.L., Organizational culture and commitment, *Human resource development quarterly*, vol. 3, n°2, 1992

- LANE, C., *Management and labour in Europe*, Cheltenham, 1989
- LANGLEY, A., Strategies for theorizing from process data, *Academy of management review*, 1999, vol. 24, n°4, pp.691-710
- LANKAU, M.J., et SCANDURA, An investigation of personal learning in mentoring relationships, content, antecedents and consequence *Academy of management journal*, vol. 45, 1999, pp. 779-796
- LAURENT, G., KAPFERER, J.N., Les profils d'implication, *Recherche et applications en marketing*, vol.57, 1986
- LAWLER, E.E., *High-involvement management*, San Francisco: Jossey-Bass,1986
- LAWLER, E.J., Affective attachment to nested groups: a choice process theory, *American sociological review*, 1992, vol.57, n°3, pp.327-339
- LAWLER, E.E., HALL, D.T., Relationship of job characteristics to job involvement, satisfaction and intrinsic motivation, *Journal of applied psychology*, 1970, vol.54, pp.305-312
- LAWLER, E., LEDFORD, G., A skill based approach to human resource management, *European management journal*, 1992, vol. 10, n°4
- LAZAROVA, M., TARIQUE, I., Knowledge transfer upon repatriation, *Journal of world business*, vol. 40, n°4, 2005
- LE BOTERF, G., *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'Organisations, 1994
- LE BOTERF, G., *Développer la compétence des professionnels, construire les parcours de professionnalisation*, Paris, Liaisons, 2002
- LE BOTERF, G., *La boîte à outil du formateur*, Editions d'Organisation, Paris, 2004
- LE BOULCH, G., Popper, quel apport pour les sciences de gestion, *Séminaire CREPA*, Paris Dauphine, 2000
- LEE, T.W., MITCHELL, T.R., HOLTOM, S., McDANIEL, T., HILL, J., Theoretical development and extension of the unfolding model of voluntary turnover, *Academy of management journal*, 1999, vol.42
- LEE, C., BRUVOLD, N., Creating value for employees, investment in employee development, *International journal of human resource management*, vol. 14, 2003, pp. 981-1000
- LEE, K.L., CARSWELL, J.J., ALLEN, N.J., A meta-analytic review of occupational commitment, relation with person and work related variables, *Journal of applied psychology*, 2000, vol. 85, pp. 799-811

LEE, S.H., OLSHFSKI, D., Employee commitment and firefighters, it's my job, Democratic governance in the aftermath of September 11, 2001, *Public Administration review*, 2002, vol.62, pp.107-114

LEE, T.N., MOWDAY, R.T., Voluntary leaving an organization: an empirical investigation of STEERS and MOWDAY model of turnover, *Academy of management journal*, 1987, vol.30, n°4, pp.721-743

LEFALGOUX, V., Devenir tuteur dans son entreprise, *Maîtriser*, 1997, n°539, pp.17-24

LEGAULT, M.J., Les politiques et les pratiques de conciliation entre la vie professionnelle et la vie privée dans sept organisations de la nouvelle économie de Montréal, *Rapport des premiers résultats*, Fonds Québécois de recherche sur la société et la culture, 2004

Le LOUARN, J.Y., WILS, T., *L'évaluation de la GRH*, Liaisons, Paris, 2001

LEMIRE, L., SABA, T., Le défi de la gestion des carrières dans les organisations publiques : un examen de la notion de succès de carrière, de ses déterminants et de ses conséquences, *Revue de gestion des ressources humaines*, 2005, vol.43, pp.50-67

LEMISTRE, P., PLASSARD, J.M., Stratégies de mobilité et rendement de l'ancienneté en France, *Economie et prévision*, n°155, 2002

LE MOIGNE, J.L., *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF 1995

LEMOINE, C., Motivation, satisfaction et implication au travail, in BRANGIER, E., LANCRY, A., LOUCHE, C., (Dir.), *Les dimensions humaines du travail, théorie et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*, Presses universitaires de Nancy, 2004, pp.389-414

LENE, A., *La formation en alternance, production de compétences et stratégies d'entreprise*, Thèse de doctorat en économie, Université de Lille, 1999

LENE, A., *Formation, compétences et adaptabilité, l'alternance en débat*, L'Harmattan, Paris, 2002

LENE, A., Rémunérer les compétences, l'entreprise peut-elle tenir ses promesses ? *Revue française de gestion*, 2008, n°184, pp.51-69

LEONG, S.M., RANDALL, D., COTE, J., Exploring the organizational commitment-performance linkage in marketing: a study of life insurance salespeople, *Journal of business research*, 1994, vol.29, pp.57-63

LEPINE, J.A., EREZ, A., JOHNSON, D.E., The nature and dimensionality of organizational citizenship behaviour: a critical review and meta analysis, *Journal of applied psychology*, 2002, vol.87, n°1, pp.52-65

LERBET, G., *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris, L'Harmattan, 1995

LESTER, S.W., TURNLEY, W.H., BLOODGOOD, J.M., BOLINO, M.C., Not seeing eye to eye, differences in supervisor and subordinate perceptions of and attributions for psychological contract breach, *Journal of organizational behaviour*, 2002, vol. 23, pp. 39-56

LEVINSON, H., Reciprocation, the relationship between man and organization, *Administrative science quarterly*, n°9, 1965

LEVINSON, H., PRICE, C.R., MUNDEN, K.J., MANDL, H.J, SOLLEY, C.M., *Men, Management and mental health*, Boston, MA, Harvard University press, 1962

LEVY-LEBOYER, C., *La motivation dans l'entreprise*, Paris, Dunod, 2000

LEWICKI, R., Organizational seduction: building commitment to organizations, *Organizational dynamics*, 1981, Autumn, pp.5-21

LEWIN, K., Behavior and development as a function of the total situation, in CARTHURWRIGHT, D., (eds), *Field theory in social science*, New-York, Harper, 1951

LEWIS-BECK, M.S., *The SAGE Encyclopedia of social science recherche methods*, Thousand Oaks, London, 1991

LEWIS-McLEAR, K., TAYLOR, M.S., Psychological contract breach and the employment exchange: perceptions form employees and employers, *Paper presented at the Academy of management*, Chicago, IL, 1998

LICHTENBERGER, Y., *Le développement des compétences*, bilan du groupe MEDEF-organisations syndicales, 1999, n°62, pp.73-82

LICHTENBERGER, Y., Compétence, organisation du travail et confrontation sociale, *Formation emploi*, 2001, pp.93-109

LICHTENBERGER, Y., Formation et éducation tout au long de la vie, 1071-2001, deux réformes, un même défi, *Formation emploi*, 2004, n°76, pp.169-190

LIDEN, R.C., BAUER, T.N., ERDOGAN, B., The role of leader-member exchange in the dynamic relationship between employer and employee: implications for employee socialization, leaders and organization, in COYLE-SHAPIRO, J.A.M., SHORE, L.M., TAYLOR, M.S., TETRICK, L.E. (Eds.), *The employment relationship, examining psychological and contextual perspectives*, Oxford, UK, Oxford university Press, 2004, pp.226-250

LIGER, P., *Le marketing des ressources humaines*, Paris, Dunod, 2004

LINCOLN, J.R., KALLERBERG, A.L., *Culture, control and commitment, A study of work organization and work attitude in the United States and Japan*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996

LIVIAN, Y.F., Le rôle du contexte institutionnel dans les carrières des salariés, in GUERRERO, S., CERDIN, J.L., ROGER, A., *La gestion des carrières, enjeux et perspectives*, Paris, Vuibert, 2004

LOCKE, E.A., The nature and causes of job satisfaction, in DUNETTE, M.D., *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago, RandMcNally, 1976, pp.1297-1349

LOCKE, E.A., The determinants of goal commitment, *Academy of management review*, 1988, vol.13, pp.23-39

LOCKWOOD, F., *Activities in self instructional texts*, East Brunswick, Nichols publishing, 2005

LODAHL, T.M., KEJNER, M., The definition and measurement of job involvement, *Journal of applied psychology*, 1965, vol.49, pp.24-33

LOEWENSTEIN, M., SPLETZER, J., Dividing the costs and returns to general training, *Journal of economics*, vol. 16, n°1, 1998

LONGENNECKER, C., SCAZZERO, J., The turnover and retention of IT managers in rapidly changing organizations, *Information systems management*, 2003, vol.20, n°1, pp.58-63

LORRAIN, D., La firme locale-globale (Lyonnaise des Eaux, 198°-2004), *Sociologie du travail*, 2005, vol.47, n°3, pp.340-361

LORTIE-LUSSIER, M., RINFRET, N., Determinants of objective and subjective success of men and women, *International review of administrative sciences*, vol. 71, n°4, 2005

LOUART, P., *Gestion des ressources humaines*, Eyrolles, 3^e édition, 1991

LOUART, P., La pratique du recrutement, in ALLOUCHE, J., (Dir.), *L'encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, 2003

LOUART, P., BEAUCOURT, C., Des entrepreneurs dans les franges du salariat, in VERSTRAETE, T. (Dir.), *Histoire d'entreprendre*, Paris, EMS, 2000

LOUIS, M., Career transitions, varieties and commonalities, *Academy of management review*, 1980, vol. 5, n°3, pp.329-340

LOUIS, M.R., POSNER, B.Z., POWELL, G.N., The availability and helpfulness of socialization practices, *Personnel psychology*, 1983, vol. 36, pp.857-866

LOWRY, D., SIMON, A., KIMBERLEY, N., Toward improved employment relations practices of casual employee in the new south Wales registered clubs industry, *Human resource development quarterly*, vol. 13, n°1, 2002

LUNA-AROCAS, R., CAMPS, J., A model of high performance work practice and turnover intentions, *Personnel review*, 2008, vol.37, n°1, pp.26-46

LUTHANS, F., DAVIS, T., Behavioural self management, the missing link in managerial effectiveness, *Organizational dynamics*, 1979, vol.8, n°1, pp.42-60

LUTTRINGER, J.M., L'alternance, approche juridique, in POUPARD, R., LICHTENBERGER, Y., LUTTRINGER, J.M., MERLIN, C., (Eds.), *Construire la formation professionnelle en alternance*, Paris, Ed. D'Organisations, 1995

M

MALGLAIVE, G., WEBER, A., Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie, *Revue française de pédagogie*, 1982, n°61, pp.17-27

MALHERBE, J.Y, SAULQUIN, D., Reconnaissance et GRH, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003

MANTIONE, G., L'intégration du personnel d'encadrement : un processus de construction de rôle, une approche par les représentations sociales, *Thèse de doctorat en Sciences de gestion*, Université de Montpellier 1, 2001

MANVILLE, C., Flexibilité du travail et implication organisationnelle, les enjeux de pratiques GRH justes, *Actes du 17^e congrès de l'AGRH*, 2006

MANZ, C., SNYDER, C., Systematic self-management: how resourceful entrepreneur meet business challenges...and survive, *Management review*, 1983, pp.63-73

MARCH, J.G., SIMON, H.A., *Organizations*, New-York:Wiley, 1958

MARSH, R., MANNARI, H., Organizational commitment and turnover, a prediction study, *Administrative science quarterly*, vol. 22, 1977, pp. 57-75

MARTINET, A.C., *Epistémologie et sciences de gestion*, Economica, Paris, 1990

MASSON, P., PARLIER, M., *Les démarches compétences*, Paris, ANACT, 2004

MATHIEU, J.E., SALAS, E., CANNON-BOWER, J.A., TANNENBAUM, S.I., Meeting trainees' expectations, the influence of training fulfillment on the development of commitment, self-efficacy, and motivation, *Journal of applied psychology*, 1991, vol.76, pp.759-769

MATHIEU, J.E., ZAJAC, D.M., A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment, *Psychological bulletin*, 1990, vol.108, n°2, pp.171-194

MAYBE, C., GOODERHAM, P., KLARSFELD A., L'efficacité du développement managérial, son impact sur la performance organisationnelle en Europe, *Actes du 15e congrès de l'AGRH*, 2004

MAYER, R.C., SCHOORMAN, F.D., Predicting participation and production outcomes through a two dimensional modal of organizational commitment, *Academy of management journal*, 1992, vol. 35, pp.671-684

MAYER, R.C., SCHOORMAN, F.D., Differentiating antecedents of organizational commitment: a test of March and Simon's model, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol. 19, pp.15-28

McBAIN, R., Human resource management, training effectiveness and evaluation, *Manager update*, 2004

McDONALD, D.J., MAKIN, P.J., The psychological contract, organizational commitment and job satisfaction of temporary staff, *Leadership and organisation development journal*, 2000, vol. 21, n°1, pp.84-91

McHOSKEY J.W., Factor structure of the Protestant work ethic scale, *Personality and individual differences*, 1994, vol.17, n°2, pp.49-52

McGEE, G., FORD, R.C., Two (or more) dimensions of organizational commitment: re-examination of the affective and continuance scales, *Journal of applied psychology*, 1987, vol. 74, pp.424-432

McLEAN PARKS, J., KIDDER, D.L., GALLAGHER, D.G., Fitting square pegs into round holes: mapping the domain of contingent work arrangements onto the psychological contract, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, pp.697-730

McLEAN PARKS, J., KIDDER, D.L., Till death us do part...: changing work relationships in the 1990s, in COOPER, C.L., ROUSSEAU, D.M., (Eds.), *Trends in organizational behaviour, vol.1*, 1994, New-York, Wiley, pp.11-136

McNEESE-SMITH, D.K., The influence of manager behaviour on nurse's job satisfaction, productivity and commitment, *Journal of nursing administration*, vol. 27, 1997

MEDA, D., VENNAT, F., *Le travail non qualifié*, Paris, La Découverte, 2004, 432p.

MEEDAT, *Le transport de voyageurs en France*, 2008

MEFTAH, R., ELOUAE, I., Le développement d'une dimension collective du capital humain comme alternative au départ volontaire des salariés, *International association for fuzzy-set management and economy*, Hammamet, Tunisie, 2006

MEIGNANT, A., *Les compétences de la fonction RH*, Liaisons, Paris, 1995

MELLOR, S., MATHIEU, J.E, BARNES-FARRELL, J.L, ROGERLBERG, S.G., Employees' non work obligations and organizational commitment, a new way to look at the relationships, *Human resource management*, 2001, vol. 40, N°2

MENARD, S., Sage university paper series on quantitative applications in the social science, *Longitudinal research*, 1991, pp.7-76, Newbury park, CA, Sage

MENDES, A., Le processus de transition vers le marché du travail, une comparaison de l'insertion des apprentis et des lycéens, *Thèse de gestion*, 2003

MERLE-JAY, I., Formation en alternance et lutte contre l'exclusion, une utopie en quête de traduction, *Thèse de psychologie*, 1995

MEYER, J.P., ALLEN, N.J., Testing the side-bet theory of organizational commitment, some methodological considerations, *Journal of applied psychology*, 1984, vol.69, n°3, pp.372-378

MEYER, J.P., ALLEN, N.J., A longitudinal analysis of the early development and consequences of organizational commitment, *Canadian journal of behavioural science*, 1987, vol.19, pp.199-215

MEYER, J.P., ALLEN, N.J., The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization, *Journal of occupational psychology*, 1990, vol.63, pp.1-18

MEYER, J.P., ALLEN, N.J., A three component conceptualization of organizational commitment, *Human resource management reviews*, 1991, vol.1, n°1, pp. 61-89

MEYER, J.P., ALLEN, N.J., *Commitment in the workplace*, theory, research, application, Sage, 1997

MEYER, J.P., ALLEN, N.J., GELLATLY, I.R., Affective and continuance commitment to the organization: evaluation of measures and analysis of concurrent and time-lagged relations, *Journal of applied psychology*, 1990, vol.75, n°6, pp.710-720

MEYER, J.P., ALLEN, N.J., SMITH, C.A., Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization, *Journal of applied psychology*, 1993, vol. 78, n°4, pp.538-551

MEYER, J.P., BOBOCEL, D., ALLEN, N.J., Development of organizational commitment during the first year of employment: a longitudinal study of pre and post entry influence, *Journal of management*, 1991, vol.17, n°4, pp.717-733

MEYER, J.P., IRVING, P.G., ALLEN, N.J., Examination of the combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, n°1, pp.29-52

MEYER, J.P., SMITH, C.A., HRM practices and organizational commitment, test of a mediation model, *Canadian journal of administrative sciences*, 2000, vol. 17, pp. 319-331

MEYER, J.P., HERSCOVITCH, L., Commitment in the workplace, toward a general model, *Human resource management review*, 2001, vol. 11, pp.299-326

MEYER, J.P., STANLEY, D., HERSCOVITCH, L., TOPOLNYTSKY, L., Affective, continuance and normative commitment to the organization, a meta analysis of antecedents, correlates and consequence, *Journal of vocational behaviour*, vol. 61, 2002, pp. 20-52

MEYSSONNIER, R., La gestion des formes d'attachement des salariés à leur entreprise, *Actes du 14^e congrès de l'AGRH*, 2003

MEYSSONNIER, R., Les sources d'attachement à l'entreprise, du point de vue du salarié, l'exemple des ingénieurs, *Revue de gestion des ressources humaines*, n°60, 2006

MICHAUDON, H., *Investir dans la formation continue*, INSEE Première, n°697, 2000

MICHAUX, V., Articuler les compétences individuelle, collective, organisationnelle et stratégique : les éclairages de la théorie des ressources et du capital social, in RETOUR, D., PICQ, T., DEFELIX, C., (Dir.), *Gestion des compétences, nouvelles relations, nouvelles dimensions*, Paris, Vuibert, 2009, 220p.

MIGNEREY, J.T., RUBIN, R.B., GORDEN, W.I., Organizational entry: an investigation of newcomer communication behaviour and uncertainty, *Communication research*, 1995, vol.22, n°1, pp.54-85

MILGROM, P., ROBERTS J., *Economie, organisation et management*, (trad), De Boeck, Bruxelles, 1997

MILLER, V.D., JABLIN, F.M., Information seeking during organizational entry: influences, tactics, and a model of the process, *Academy of management review*, 1991, vol.16, pp.92-120

MILLS, C., High-performance management practices, working hours and work life balance, *British journal of industrial relations*, 2003, vol.41, n°2, pp.175-195

MINCER, J., *Schooling experience and earnings*, New-York, National bureau of economic research, 1974

MINTZBERG, H., Structured observation as a method to study managerial work, *Journal of management studies*, n°7, 1970

MINTZBERG, H., *Structure et dynamique des organisations*, Editions D'Organisation, Paris, 1982

MITCHELL, T.R., HOLTOM, B.C., LEE, T.W., SABLINSKI, C.J., EREZ, M., Why people stay, using job embeddedness to predict voluntary turnover, *Academy of management journal*, 2001, vol. 44, n°6, pp.1102-1121

- MOBLEY, W.H., GRIFFETH, R.W., HAND, H.H., MEGLINO, B.M., Review and conceptual analysis of the employee turnover process, *Psychological bulletin*, 1979, vol.86, pp.493-522
- MOISDON, J.C., *Du mode d'existence des outils de gestion, les instruments de gestion à l'épreuve de l'organisation*, Seli Arslan, Paris, 1997
- MOLENDI, M., PERSHING, J.A., REIGHELUTH, C.R., Designing instructional systems, in CRAIG, R.L., (Ed.), *The ASTD training and development handbook*, 4th Ed., New-York: McGraw-Hill, 1996, pp.266-293
- MONACO, A., *L'alternance école – production, entreprise et formation depuis 1959*, Paris, PUF, 1993
- MONCHATRE, S., Les avatars du modèle de la compétence, *Formation Emploi*, 2002, vol.77, pp.51-69
- MONCHATRE, S., Des carrières aux parcours... En passant par la compétence, *Sociologie du travail*, vol. 49, n°4, 2007
- MONTESINO, M., Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors, and training usage, a post training study, *Human resource development quarterly*, vol. 13, N°1, 2002
- MONTLAUR, O., La relation entre employabilité et responsabilisation des acteurs, le pari de la réforme de la formation professionnelle continue, *Thèse en formation d'adulte*, 2005
- MONVILLE, M., LEONARD, D., La formation professionnelle continue, *Courrier hebdomadaire*, Belgique, 2008
- MOORE, J., One road to turnover, an examination of work exhaustion in technology professionals, *MIS quarterly*, vol. 24, 2000, pp.141-168
- MOREAU, G., *Le monde apprenti*, Paris, La dispute, 2003
- MORIN, L., RENAUD, S., La retention des employés et les pratiques de formation et de remuneration: état des lieux de la littérature nord américaine en GRH, psychologie et économie du travail, *Actes du 20e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2009
- MORRIS, T., LYDKA, H., O'CREEVY, M.F., Can commitment be managed? A longitudinal analysis of employee commitment and human resource policy, *Human resource management journal*, vol. 3, n°3, 1993
- MORRIS, J.H., STEERS, R.M., Influence on organizational commitment, *Journal of vocational behaviour*, 1980, vol.17, pp.31-35
- MORRIS, J.H., SHERMAN, J.D., Generability of an organizational commitment model, *Academy of management journal*, 1981, vol.24, pp.512-526

MORRISON, E.W., Newcomer information seeking: exploring types, modes, sources and outcomes, *Academy of management journal*, 1993, vol. 36, pp.557-589

MORRISON; E.W., ROBINSON, S.L., The employment relationship from two side, incongruence in employees' and employers' perceptions of obligations, in COYLE-SHAPIRO, J.A.M., SHORE, L.M, TAYLOR, M.S., TETRICK, L.E., (Eds.), *The employment relationship: examining psychological and contextual perspectives*, Oxford, UK: Oxford University press, 2004, pp.161-180

MORROW, P.C., Concept redundancy in organizational research: the case of work commitment, *Academy of management review*, 1983, vol.8, n°3, pp.486-500

MORROW, P.C., *The theory and measurement of work commitment*, Greenwich, CT, JAI Press, 1993

MORROW, P.C., McELROY, J.C., Work commitment, conceptual and methodological developments for the management of human resource, *Human resource management review*, 2001, vol.30, pp.330-334

MORROW, P.C., WIRTH, R.E., Work commitment among salaried professionals, *Journal of vocational behaviour*, 1989, vol.34, pp.40-56

MOSS-KANTER, R., Career and the wealth of nations, in ARTHUR, M., HALL, D., LAWRENCE, B., *Handbook of career theory*, Cambridge, Cambridge university press, 1996

MOTOWILDO, S.J., Some basic issues related to contextual performance and organizational citizenship behavior in human resource management, *Human resource management review*, 2003, vol.10, n°1, pp.115-126

MOULIN, J.L., Etat de fidélité et relation de fidélité, éléments de réflexion pour une nouvelle approche de l'échange, *Décisions marketing*, 1998, vol.13, pp.67-73

MOWDAY, R., PORTER, L., STEERS, R., *Organizational linkages, the psychology of commitment, absenteeism and turnover*, New-York, Academy press, 1982

MOWDAY, R.T., STEERS, R., PORTER, L.W., The measurement of organizational commitment, *Journal of vocational behaviour*, 1979, vol. 14, pp.224-247

MULLENBACH-SERVAYRE, A., Le contrat psychologique: un levier du comportement au travail?, *Revue de GRH*, 2009, n°72, pp.2-12

MUNCHINSKY, P.M., MORROW, P.C., A multidisciplinary model of voluntary employee turnover, *Journal of vocational behaviour*, 1980, vol.17, n°3, pp.263-290

MUSSELIN, C., PARADEISE, C., Le concept de qualité, où en sommes-nous?, *Sociologie du travail*, 2002, vol.44, n°2, pp.255-260

MYERS, M.B., GRIFFETH, D.A., DAUGHERTY, P.J., LUSCH, R.F., Maximising the human capital equation in logistics, education, experience and skills, *Journal of business logistics*, vol. 25, 2004

N

NABI, G.R., The relationship between HRM social support and subjective career success among men and women, *International journal of manpower*, 2001, vol.22, n°5, pp.457-474

NELSON, D., QUICK, J., Social support and newcomer adjustment in organizations: attachment theory at work?, *Journal of organizational behaviour*, 1991, vol.12, pp.543-554

NEVEU, J.P., A propos de l'intention de démission, *Revue de gestion des ressources humaines*, 1994, n°2, pp.27-38

NEVEU, J.P., *La démission du cadre d'entreprise, étude sur l'intention de départ volontaire*, Economica, Paris, 1996

NG, T.W.H., BUTTS, M.M., VANDENBERG, R.J., DEJOY, D.M., WILSON, M.G., Effects of management communication, opportunity for learning and work flexibility on organizational commitment, *Journal of vocational behaviour*, vol. 68, 2006, pp. 474-489

NG, T.W.H., FELDMAN, D.C., How broadly does education contribute to job performance, *Personnel psychology*, vol. 58, n°2, 2009

NG, T.H.W., EBY, L.T., SORENSEN, K.L, FELDMAN, D.C., Predictors of objective and subjective career success, a meta analysis, *Personnel psychology*, 2005, vol. 62, pp. 89-134

NICHOLSON, N., A theory of work role transitions, *Administrative science quarterly*, 1984, vol.29, pp.172-191

NOB, M., *Self-directed learning at the worksite*, Wiesbaden, Gabler, 2000

NOE, R., Trainee attributes and attitudes, neglected influences in training effectiveness, *Academy of management review*, vol. 11, 1986

NOE, R., *Employee training and development*, New-York: Irwin-McGraw-Hill, 2000

NOE, R., HOLLENBECK, J., GERHART, B., WRIGHT, P., *Human resource management, gaining a competitive advantage*, 6th edn, Boston, 2006

O

O'DRISCOLL, M.P., RANDALL, D.M., Perceived organizational support, satisfaction with rewards and employee job involvement and organizational commitment, *Journal of applied psychology*, 1999, vol.48, n°2, pp.197-209

OIRY, E., *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité*, L'harmattan, Paris, 2003

O'REILLY, C.A., CHATMAN, J., Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behaviour, *Journal of applied psychology*, 1986, vol.71, n°3, pp.492-499

O'REILLY, C.A., CALDWELL, D.F., CHATMAN, J., , People and organizational culture, a profile comparison approach to person-organization fit, *Academy of management journal*, 1986, vol. 34, n°3, pp.487-516

ORGAN, D.W., A reappraisal and reinterpretation of the satisfaction causes performance hypothesis, *Academy of management review*, 1977, vol.2, pp.46-53

ORGAN, D., RYAN, K., A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behaviour, *Personnel psychology*, 1995, vol. 48, pp.775-802

ORLY, P., CONJARD, P., DEVIN, B., *Acquérir et transmettre des compétences*, Editions réseau ANACT, 2006

ORPEN, C., The effects of mentoring on employees' career success, *The journal of social psychology*, 1995, vol.135, n°5, pp.667-668

OSTROFF, C., KOZLOWSKI, S.W., Organizational socialization as a learning process : the role of information acquisition, *Personnel psychology*, 1992, vol.45, pp.849-874

OSTY, F., *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses universitaires de Rennes, 2003

OUERGHI, M., Le modèle de la compétence à l'épreuve de la réalité, une analyse statistique sur le cas français, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

OULTON, N., *Workforces skills and export competitiveness*, in Booth et Snower, Cambridge university press, 1996

P

- PACHULICZ, S., SCHMITT, N., KULJANIN, G., A longitudinal model of the career success of emergency physician, *Journal of vocational behavior*, 2008, vol.73, pp.242-253
- PAILLE, P., Examen empirique sur le caractère multidimensionnel de l'engagement normatif et sur les liens avec les engagements affectif et continu, *Psychologie du travail et des organisations*, 2004, vol. 10, pp. 327-339
- PAILLE, P., Engagement organisationnel, intention de retrait et comportements citoyens, l'influence de la satisfaction au travail, *Revue de GRH*, 2004, vol. 52, pp. 31-46
- PAILLE, P., La fidélité au travail : éléments de réflexion sur la relation employé-organisation, *Gestion 2000*, 2005, vol.24, n°6, pp.295-309
- PAILLE, P., Engagement organisationnels et comportements de citoyenneté organisationnelle, *Revue de GRH*, 2006, n°60, pp.37-45
- PAILLE, P., Le rôle du supérieur et des collègues dans la rétention des ressources humaines, apports de l'approche multi cibles, *Revue de GRH*, n°72, 2009
- PAILLE, P., YANAT, Z., L'implication normative : facteur de contrôle de l'implication des salariés, *Actes du 9^e congrès de l'AGRH*, Lyon, 1999
- PALMERO, S., Les effets de types travail à temps partiel sur les attitudes au travail, *Thèse de gestion*, 2000
- PARADEISE, C., LICHTENBERGER, Y., Compétence, compétences, *Sociologie du travail*, 2001, vol.43, n°1, pp.33-48
- PARASURAMAN, S., IGBARIA, M., A path analytic study of individual characteristic, computer anxiety and attitudes toward microcomputers, *Journal of management*, 1989, vol.15, n°3, pp.373-388
- PARE, G., TREMBLAY, M., The impact of human resource management practices on IT personnel commitment, citizenship behaviour and turnover intentions, *International conference on information system*, Brisbane, Australia, 2004, pp. 461-466
- PARE, G., TREMBLAY, M., The influence of high involvement human resource practices, procedural justice, organizational commitment and citizenship behaviors on information technology professionals turnover intention, *Group and organization management*, 2007, vol. 32, n°3, pp. 326-357
- PARENT, D., Survol des contributions théoriques et empiriques liées au capital humain, *L'actualité économique, Revue d'analyse économique*, 1996, vol.72, n°3

PARLIER, M., SAVEREUX, S., *Reconnaitre les compétences: des démarches d'entreprises*, Cahiers de l'ANACT, n°15, Lyon, 2000

PARZEFALL, M.S., Psychological contract fulfilment and the form or reciprocity, examining the sense of indebtedness, *Paper presented at the Academy of management*, Hawaii, 2005

PASSERON, J.C., *Le raisonnement sociologique, l'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1992

PATTEN, R., *Effective succession planning and talent management*, Rotman magazine, Fall, 2007, pp.95-97

PEIRCE, C.S., Le raisonnement et la logique des choses, in TIERCELIN., C., *Pragmatisme et pragmatisme*, 1896 ; 2002, Paris, Cerf

PELPEL, P., *Les stages de formation : objectifs et stratégies pédagogiques*, Paris, Bordas, 1989

PELUCHETTE et JEANQUART, Professionals' use of different mentor sources at various career stages, implications for career success, *Journal of social psychology*, n°140, 2000

PERETTI, J.M., Vers un marché unique du recrutement, *Revue française de gestion*, 1991, vol.3

PERETTI, J.M., *Gestion des ressources humaines*, 7^e édition, Vuibert, Paris, 1998

PERETTI, J.M., *Tous DRH*, Editions d'Organisations, 2^e édition, 2001

PERETTI, J.M., *Dictionnaire des ressources humaines*, Vuibert, 2005

PERETTI, J.M., DUFOUR, L., Comportement organisationnel et conception du travail des jeunes à faible capital scolaire, proposition d'un typologie, *Actes du 19^e congrès de l'AGRH*, Dakar, 2008

PERETTI, J.M., IGALENS, J., *Audit social*, Eyrolles, Editions d'Organisation, 2008

PERETTI, J.M., SWALHI, A., Mesure de la fidélité organisationnelle, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

PERETTI, J.M., ARNAUD, S., FRIMOUSSE, S., Un marketing gestionnaire des personnes : implications et enjeux, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2008

PERRIEN, J., CHERON., E.J., ZINS, M., *Recherche en marketing, méthodes et décisions*, Editions Gaëtan Morin, 1984, 615p.

PERROT, S., *L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés*, Economica, Paris, 2001

PETERSON, S.L., Toward a theoretical model of employee turnover, a human resource development perspective, *Human resource development review*, 2004, vol.3, N°3, pp.209-226

PETIT, D., La formation en alternance, un moyen privilégié d'obtention de compétences ? , *Actes du 16^e congrès de l'AGRH*, Paris Dauphine, 2004

PETIT, R., Les stratégies de développement du couple attractivité-fidélisation des organisations envers les jeunes entrants sur le marché du travail, *Thèse de gestion*, Lyon, 2008

PEYRAT-GUILLARD, D., Les antécédents et les conséquences de l'implication au travail, in NEVEU, J.P., THEVENET, M., *L'implication au travail*, Paris, 2002

PFLIEGER, G., Consommateur, client, citoyen, l'utilisateur dans les régulations des nouveaux services des réseaux, le cas de l'eau, de l'électricité et des télécoms, en France, *Thèse en urbanisme*, ENPC, 2005, 538p.

PICHAULT, F., DEPREZ, A., A quoi sert la gestion des compétences ? De l'impact d'un dispositif de gestion sur les trajectoires individuelles, *Revue de gestion des ressources humaines*, octobre, 2008, pp.30-50

PICHAULT, F., NIZET, J., *Les pratiques de gestion des ressources humaines : approches contingente et politique*, Paris, Seuil, 2000

PICQ T., BARET, Le rôle de la formation dans le développement du capital social des managers, le cas d'un groupe agro alimentaire français, *Actes du 16^e congrès de l'AGRH*, 2005

PIHEL, L., La relation d'emploi durable, analyse d'une dynamique d'implication singulière, *Thèse de gestion*, Nantes, 2006

PIOTET, F., *La révolution des métiers*, PUF, Paris, 2002

PLANE, J.M., *Management des organisations, théories, concepts, cas*, Dunod, Paris, 2003

POOLE, ME., LANGAN-FOX, J., OMODEI, M., Contrasting subjective and objective criteria as determinants of perceived career success, a longitudinal study, *Journal of occupational and organizational psychology*, vol. 66, 1993

PORTER, L.W., STEERS, R.M., Organizational work and personal factors in employee turnover and absenteeism, *Psychology bulletin*, 1973, vol.80, pp.151-176

PORTER, L., STEERS, R., MOWDAY, R., BOULIAN, P., Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians, *Journal of applied psychology*, 1974, vol. 59, pp.603-609

PORTER, L.W., STEERS, R.M., MOWDAY, R.T., The measurement of organizational commitment, *Journal of vocational behaviour*, 1979, vol.14, pp.223-247

PORTER, L.W., STEERS, R.M., MOWDAY, R.T., *Employee-organization linkages, the psychology of commitment, absenteeism and turnover*, Academic press, New York, 1982

PORTER, L.W., PEARCE, J.L., TRIPOLI, A.M., LEWIS, K.M., Differential perceptions of employers' inducements: implications for psychological contracts, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, pp.769-782

- POUGNET, S., Modèles et dispositifs de co-gestion durable de la formation – emploi et de l’employabilité, *Actes du 18^e congrès de l’AGRH*, 2007
- POULAIN-REHM, T., Les stock-options et la gestion des ressources humaines, in ALLOUCHE, J. (Dir.), *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, 2003, pp.1401-1408
- PRAHALAD, C.K., HAMEL, G., *La conquête du futur*, Canada, ERPI, 1995
- PRAIS, D., *Productivity, education and training*, Cambridge university press, 1995
- PRAS, B., Rapport du groupe de travail sur la recherché en marketing, *Colloque FNEGE, Nancy*, 1-2 décembre 1982
- PREMACK, S.L., WANOUS, J.P., A meta-analysis of realistic job preview experiments, *Journal of applied psychology*, 1985, vol.70, pp.706-719
- PRICE, J.L., *The study of turnover*, Ames, IA: Iowa State university press, 1977
- PRICE, J.L., Reflection on the determinants of voluntary turnover, *International journal of manpower*, 2001, vol. 22, n°7/8, pp.600-675
- PRICE, J.L., MUELLER, C.W., *Professional turnover*, Bridgeport, 1981
- PROGLIO, H., *Rapport sur l’alternance*, 2009
- PRYOR, R., In search of a concept: work values, *The vocational guidance quarterly*, 1979, vol.27, pp.250-258
- PUTNAM, R., Bowling alone: America’s declining social capital, *Journal of democracy*, 1995, vol.6, n°1, pp.65-78

Q

- QUARLES, R., An examination of promotion opportunities and evolution criteria as mechanism affecting internal auditor commitment, job satisfaction and turnover intentions, *Journal of managerial issues*, 1994, vol.2, pp.176-194
- QUIVY, R., VAN CAMPENHOUDT, I., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris, 1998

R

- RACINE, Y., Vers une alternance intégrée dans les politiques d’emploi des entreprises, *Développements*, 2000, n°21, pp.2-14

- RAINBIRD, H., FULLER, A., MUNRO, A., *Workplace learning in context*, London, Routledge, 2004
- RAMIREZ, M., MABEY, C., A labour market perspective on management training and development in Europe, *International journal of human resource management*, vol. 16, n°3, 2005, pp. 291-310
- RANDALL, D.M., COTE, J.A., Interrelationships of work commitment constructs, *Work and occupations*, 1991, vol.18, n°2, pp.194-211
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF Editeur, 2005, 420 p.
- REDDING, S.G., Comparative management theory: jungle, zoo, or fossil bed? *Organization studies*, 1994, vol.15, n°3, pp.323-359
- REGARDS SUR L'EDUCATION, *Les indicateurs de l'OCDE*, 1997
- REICHHELD, F., *L'effet loyauté*, Dunod, Paris, 1996
- REILLY, A., BRETT, J.M., STROH, L.K., The impact of corporate turbulence on managers attitudes, *Strategic management journal*, 1993, vol.14, pp.167-179
- RENAUD-COULON, A., Universités d'entreprise et institut d'entreprise, évaluation et comparaison internationale, *Enquête*, Paris, 2001
- RETOUR, D., RAPIAU, Gestion des compétences et formation au sein de l'entreprise, *La revue des ressources humaines*, n°333, 2006, pp.76-81
- RHOADES, L., EISENBERGER, R., ARMELI, S., Affective commitment to the organization, the contribution of perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 2001, vol. 86, pp. 825-836
- RHOADES, L., EISENBERGER, R., Perceived organisational support, a review of the literature, *Journal of applied psychology*, 2002, vol. 87, n°4, pp. 698-714
- RICHEBE, N., Les réactions des salariés à la logique compétence, vers un renouveau de l'échange salarial, *Revue française de sociologie*, 2002, vol. 43, pp. 99-126
- RICHEBE, N., La fabrique des compétences collectives, in CAVESTRO, W., DURIEU, C., MONTCHATRE. S., (Eds.), *Le travail et la reconnaissance des compétences*, Paris, Economica, 2007
- RIKETTA, M., Attitudinal organizational commitment and job performance, a meta-analysis, *Journal of organizational behaviour*, 2002, vol. 23, pp. 257-266
- ROBERTSON, I.T., ILES, P.A., GRATTON, L., SHARPLEY, D., The impact of personnel selection and assessments methods on candidates, *Human relations*, 1991, vol.44, pp.963-982

ROBINSON, S.L., Trust and breach of the psychological contracts, *Administrative science quarterly*, 1996, vol.41, pp.574-599

ROBINSON, S.L., KRAATZ, M.S., ROUSSEAU, D.M., Changing obligations and the psychological contract: a longitudinal study, *Academy of management journal*, 1994, vol. 37, pp.137-152

ROBINSON, S.L., MORRISON, E.W., Psychological contracts and OCB : the effect of unfulfilled obligations on civic virtue behaviour, *Journal of organizational behaviour*, 1995, vol.16, pp.289-298

ROEHLING, M.V., CAVANAUGH, M.A., MOYNIHAN, L.M., BOSWELL, W.R., The nature of the new employment relationship, a content analysis of the practitioner and academic literature, *Human resource management*, 2000, vol. 39, pp.305-320

ROGER, A., La gestion des carrières, *Encyclopédie du management*, Vuibert, 1992, pp.164-177

ROLLAG, K., The impact of relative tenure on newcomer socialization dynamics, *Journal of organizational behaviour*, 2004, vol. 25, pp. 853-872

ROS, M., SCHWARTZ, S.H., SURKISS, S., Basic individual values, work values and the meaning of work, *Applied psychology: an international review*, 1999, vol.48, pp.49-71

ROTHWELL, W., KAZANAS, H., *Improving on the job training, how to establish and operate a comprehensive OJT program*, San Francisco, Jossey Bass, 1994

ROUBY, E., THOMAS, C., La codification des compétences organisationnelles, l'épreuve des faits, *Revue française de gestion*, 2004, vol.149, pp.51-68

ROUSSEAU, D.M., Psychological and implied contracts in organizations, *Employee responsibilities and right journal*, 1989, vol. 2, n°2, pp.121-139

ROUSSEAU, D.M., New hire perceptions of their own and their employer's obligations : a study of psychological contracts, *Journal of organizational behaviour*, 1990, vol.11, pp.389-400

ROUSSEAU, D.M., *Psychological contracts in organizations, understanding written and unwritten agreements*, Rhousand Oaks, CA: Sage, 1995

ROUSSEAU, D.M., The 'problem' of the psychological contract considered, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, pp.665-671

ROUSSEAU, D.M., Schema, promise and mutuality : the building blocks of the psychological contract, *Journal of occupational and organizational psychology*, 2001, vol.74, pp.511-541

- ROUSSEAU, D.M., TIJORIWALA, S.A., What's good reason to change? Motivated reasoning and social accounts in promoting organizational change, *Journal of applied psychology*, 1999, n°84, pp.514-528
- ROUSSEAU, D.M., McLEAN PARKS, J., The contracts of individuals and organizations, in CUMMINGS, L.L., et STAW, B.M., (Eds), *Research in Organizational behaviour*, Greenwich, CT, JAI Press, 1993, vol.15, pp.1-43
- ROUSSEL, P., WACHEUX, F., *Management des ressources humaines, méthodes de recherche en sciences de gestion*, De Boeck Université, Bruxelles, 2005
- ROUSSEL, P., DURRIEU, F., CAMPOY, E., EL AKREMI., A., *Méthode d'équations structurelles : recherche et applications en gestion*, Paris, Economica, 2002
- ROYALTI, A.B., The effects of job turnover on the training of men and women, *Industrial and labor relations review*, 1996
- RYAN, J.J., Moral reasoning as a determinant of organizational citizenship behaviors: a study in the public accounting profession, *Journal of business ethics*, 2001, vol.33, n°3, pp.233-244
- RYAN, P., GOSPEL, H., LEWIS, P., Large employers and apprenticeship training in Britain, *British Journal of Industrial relations*, 2007, vol.45, n°1, pp.127-153

S

- SAHLINS, M., On the sociology of primitive exchange, in BANTON, M. (Ed.), *The relevance of models for social anthropology*, 1965, London: Tavistock, pp.139-236
- SAHLINS, M., *Stone age economics*, London, Tavistock Publications, 1972
- SAINSAULIEU, R., *L'identité au travail*, Presses de la fondation des sciences politiques, Paris, 1977
- SAINT-GERMES, E., L'employabilité, une nouvelle dimension de la GRH ?, *Actes du 15^e congrès de l'AGRH*, Montréal, 2004
- SAINT-ONGE, S., THIERIAULT, R., *Gestion de la rémunération: théorie et pratique*, 2d Ed., Montréal : Gaëtan Morin Editeur, 2006
- SAKS, A.M., Moderating effects of self-efficacy for the relationship between training method and anxiety and stress reactions of newcomers, *Journal of organizational behaviour*, 1994, vol.15, pp.639-654
- SAKS, A.M., The relationship between the amount and helpfulness of entry training and work outcomes, *Human relations*, 1996, vol.49, pp.429-451

SAKS, A.M., HACCOUN, R., *Managing performance through training and development*, Toronto, Thomson Nelson, 2007

SAKS, A.M., et ASHFORTH, B.E., A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit, and work outcomes, *Personnel psychology*, 1997, vol. 50, n°2, pp.395-426

SAKS, A.M., UGGERSLEY, K.L., FASSINA, N.E., Socialization tactics and newcomer adjustment: a meta analytic review and test of a model, *Journal of vocational behaviour*, 2007, vol.70, n°3, pp.413-446

SALANCIK, G.R., Commitment and control of organizational behavior and beliefs, in STAW, B.M., SALANCIK, G.R., (Eds.), *New directions in organizational behaviour*, Chicago, St Clair Press, 1977, pp.420-453

SALEH, S.H., HOSEK, J., Job involvement, concepts and measurements, *Academy of management journal*, 1976, vol.19, pp.213-224

SALOP, S., Monopolistic competition with outside goods, *Bell journal of economics*, 1979, vol.10, pp.141-156

SAUVAGE, F., L'apprentissage comme mode d'insertion organisationnelle des futurs cadres, *Thèse de gestion*, Université de Lille, IAE, (LOUART) 2000

SAVALL, H., ZARDET, V., *Maîtriser les coûts et performances cachés*, Economica, Paris, 2003

SCANDURA, T.A., SCHRIESHEIM, C., Leader-member exchange and supervisor career mentoring as complementary constructs in leadership research, *Academy of management journal*, vol. 37, 1994

SCANDURA, T.A., VIATOR, R.E, Mentoring in public accounting firms: an análisis of mentor-protégé relationships, mentorship functions and protégé turnover intentions, *Accounting, Organization and society*, 1994, vol.19, pp.717-734

SCANDURA, T.A., WILLIAM, E.A., Mentoring and transformational leadership: the role of supervisory career mentoring, *Journal of vocational behaviour*, 2004, vol.65, pp.448-468

SCHEIN, E.H, *Organization psychology*, Englewoods Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1965

SCHEIN, E., Organizational socialization and the profession of management, *Industrial management review*, 1968, Winter, vol.9, pp.1-16

SCHEIN, E., *Career dynamics: matching individual and organizational needs*, Addison-Wesley publishing Co., 1978, pp.112-127

SCHMIDT, N., HUNTER, J., The validity and utility of selection methods in personnel psychology, practical and theoretical implications of 85 years of research findings, *Psychological Bulletin*, 1998, vol.124, pp.262-274

SCHOLL, R.W., Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivation force, *Academy of management review*, 1981, vol.6, pp.589-599

SCHRODT, P.P., STRINGER-CAWYER, C., SANDERS, R., An examination of academic mentoring behaviours and new faculty members' satisfaction with socialization and tenure and promotion processes, *Communication Education*, 2003, vol.52, n°1, pp.17-29

SCHULTZ, T.W., Investment in human capital, *The American economic review*, 1961, vol.51, n°1, pp.1-17

SCHWARTZ, B., *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977

SCOTT, W.R., MEYER, J.W., The rise of training programs in firms and agencies: an institutional perspective, *Research in organizational behaviour*, 2001, vol.13, pp.297-326

SEGALLA, M., ROUZIES, D., FLORY, M., Culture and career advancement in Europe, promoting team players versus trackers, *European management journal*, vol. 19, n°1, 2001

SEIBERT, S., KRAIMER M., CRANT, J., What do proactive people do ? A longitudinal model linking personality and career success, *Personnel psychology*, vol. 54, n°4, 2001

SETTOON, R.P., BENNET, N., LIDEN, R.C., Social exchange in organizations, perceived organizational support, leader-member exchange and employee reciprocity, *Journal of applied psychology*, 1996, vol.81, pp.219-227

SEWELL, W., *Gens de métier et révolution, le travail de l'Ancien Régime à 1848*, Trad. Fr., Aubier Montaigne, 1983, 423p.

SHARMA, S., DURAND, R.M., GUR-ARIE, O., Identification and analysis of moderator variables, *Journal of marketing research*, 1981, vol.18, pp.291-300

SHARPE, A., The psychological contract in changing work environment, *Working paper of the work institute*, 2003, 29p.

SHAW, J., DELERY, J., GUPTA, N., JENKINS, G.D., An organizational level analysis of voluntary and involuntary turnover, *Academy of management journal*, 1998, vol.41, pp.511-525

SHORE, L.M., BARKSDALE, K., Examining degree of balance and level of obligation in the employment relationship: a social exchange approach, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, pp.731-744

SHORE, L.M., MARTIN, H.J., Job satisfaction and organizational commitment in relation to work performance and turnover intentions, *Human relations*, 1989, vol.42, n°7, pp.625-638

SHORE, L. TETRICK, L., A construct validity study of the survey of perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 1991, n°76, pp.637-643

SHORE, L.M., WAYNE, S.J., Commitment and employee behaviors, comparison of affective and continuance commitment with perceived organizational support, *Journal of applied psychology*, 1993, n°78, pp.774-780

SHORE, L.M., TETRICK, L.E., TAYLOR, M.S., COYLE-SHAPIRO, J.A.M, LIDEN, R.C., McLEAN PARKS, J., MORRISON, E.W., PORTER, L.W., ROEHLING, M.V, ROUSEEAU, D.M., SCHALK, R., TSUI, A.S, VAN DYNE, L., The employee-organization relationship: a timely concept in a period of transition, In *Research in personnel and human resources management*, 2004, vol.23, pp.291-370, Oxford, UK: Elsevier Ltd

SIMARD, G., Les antécédents de l'engagement organisationnel, le cas d'une organisation publique du secteur de la santé, *Actes du 18^e congrès de l'AGRH*, 2007

SIMARD, G., DOUCET, O., BERNARD, S., Pratiques en GRH et engagement des employés, le rôle de la justice, *Relations industrielles*, 2005, vol. 60, n°2, pp.296-319

SINCLAIR, R.R., TUCKER, J.S., CULLEN, J.C., WRIGHT, C., Performance differences among four organizational commitment profiles, *Journal of applied psychology*, 2005, vol.90, n°6, pp.1280-1287

SINGER, M.S., BRUHNS, C., Relative effect of applicant work experience and academic qualification on selection interview decisions, a study of between-sample generalizability, *Journal of applied psychology*, vol. 76, 1991

SIROT, F., Veolia Environnement, les Services Liés à l'Environnement, 2004 ; 2005

SIROT, F., Veolia Environnement, son histoire, 2009

SIROT, F., FILCQUELMONT, de, E., 150 de services à l'environnement, 2003

SLAVIN, R., A model of effective instruction, *The educational forum*, 1995, vo.59, pp.166-176

SMITH, P.J., Workplace learning and flexible delivery, *Review of educational research*, n°7, 2003

SMITH, A., HAYTON, G., What drives enterprise training ? Evidence from Australia, *The international journal of human resource management*, 1999, vol.10, n°2, pp.251-272

SMOLA, K.W., SUTTON, C., Generational differences: revisiting generational work values for the new millennium, *Journal of organizational behaviour*, 2002, vol.23, pp.363-382

SNAPE, E., REDMAN, T., An evaluation of a three component model of occupational commitment, dimensionality and consequences among UK human resource management specialist, *Journal of applied psychology*, 2003, vol. 88, pp.162-179

SNELL, S.A., YOUNDT, M.A., DEAN, J.W., LEPAK, D.P., Human resource management, manufacturing strategy and firm performance, *Academy of management journal*, 1996, vol.39, pp.836-866

SOEURE, Y., Contribution à une approche critique de l'identité du formateur, le cas de personnes intervenant dans un système de formation par alternance, *Thèse en sciences de l'éducation*, 1992

SOISSON, J.P., MARTEL, de, J.F., REMOND, B., *L'enjeu de la formation professionnelle*, Fayard, Paris, 1986

SOMERS, M.J., BIRNBAUM, D., Exploring the relationship between commitment profiles and work attitudes, employee withdrawal, and job performance, *Public personnel management*, vol. 29, n°3, 2000, pp.353-365

SOMERS, M.J., Organizational commitment, turnover and absenteeism: an examination of direct and interaction effects, *Journal of organizational behaviour*, 1995, vol.16, n°1, pp.49-58

SOWA, J.E., SELDEN, S.C., SANDFORT, J.R., No longer measurable? A multidimensional integrated model of non profit organizational effectiveness, *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 2004, vol. 33, n°4,

SPARROW, R.T., Reappraising psychological contracting, *International studies of management and organization*, 1998, vol. 28,

SPECTOR, P., Behaviour in organizations as a function of employee's locus of control, *Psychological bulletin*, 1982, vol.91, n°3, pp.482-497

SPRIMONT, P.A., ALVES, S., GOSSE, B., Test d'un modèle de déterminants et de conséquences de la satisfaction des salariés apprentis du supérieur, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2009

STANKIEWICZ, F., Choix de formation et critères d'efficacité du travail, adaptabilité et financement de la formation générale par l'entreprise, *Revue économique*, 1995, n°5, pp.1311-1331

STANLEY, D.J., MEYER, J.P., TOPOLNYTSKY, L., HERSCOVITCH, L., Affective, continuance and normative commitment to the organization: meta-analyses of interrelations and outcomes, *Actes du congrès annuel de la Society for Industrial and organizational psychology*, Atlanta, Georgie, 1999

STEBBINS, R.A., Career, the subjective approach, *Sociological quarterly*, n°11, 1970

STEEL, R.P., Turnover theory at the empirical interface, problems of fit and function, *Academy of management review*, vol. 27, 2002, pp. 346-360

STEERS, R.M., Antecedents and outcomes of organizational commitment, *Administrative science quarterly*, 1977, vol.22, n°3, pp.46-56

STEIN, D.J., Schemas in the cognitive and clinical sciences, *Journal of psychotherapy integration*, 1992, vol.2, pp.45-63

STEPHENSON, K., LEWIN, D., Managing workforce diversity: macro and micro level HR implications of network analysis, *International journal of manpower*, 1996, vol.17, pp.168-183

STERN, D., STONE, J.R., HOPKINS, C., McMILLON, M., Quality of student's work experience and orientation toward work, *Youth and society*, 1990, vol.22, pp.263-282

STEVENS, J.M., BEYER, J., TRICE, H.M., Assessing personal, role and organizational predictors of managerial commitment, *Academy of management journal*, 1978, vol.21, pp.380-396

STIGLITZ, J., Alternative theory of wage determination and unemployment in LDC's, the labor turnover model, *Quarterly journal of economics*, 1974, n°87

STINGLHAMBER, F., BENTEIN, K., VANDENBERGHE, C., Extension of the three component model of commitment to five foci, development of measures and substantive test, *European journal of psychological assessment*, 2002, vol. 18, pp.123-138

STINGLHAMBER, F., VANDENBERGHE, C., Organizations and supervisors as sources of support and targets of commitment, a longitudinal study, *Journal of organizational behaviour*, 2003, n°24, n°3, pp.251-270

STROBER, M.H., Human capital theory, implications for HR managers, *Industrial relations*, 1990, vol. 29

SULIMAN, A., ILES, P., Is continuance commitment beneficial to organizations? Commitment-performance relationship: a new look, *Journal of managerial psychology*, 2000, vol.15, pp.407-426

SUPER, D., E., *The psychology of careers*, New-York: Harper and Row, 1957

SUPER, D.E., *Computer assisted counselling*, New-York: teachers college press, Columbia University, 1970

SUPER, D.E., JORDNAN, J.P., Career development theory, *British journal of guidance and counselling*, 1973, vol.1, pp.3-16

SWEENEY, P.D., McFARLIN, D.B., Workers' evaluation of the end and the means, an examination of four models of distributive and procedural justice, *Organizational behavior and human decision processes*, 1993, vol. 55, n°1

T

- TAMKIN, J., YARNAL, J., KERRIN, M., Kirkpatrick and beyond, a review of models of training evaluation, *IES Research network*, 2002
- TANNENBAUM, S.I., SALAS, E., CANNON-BOWERS, J.A., VOLPE, C.E., Defining competencies and establishing team training requirement, in GUZZO, SALAS, (dir.), *Team effectiveness and decision making*, Jossey Bass, San Francisco, 1991, pp.333-380
- TAORMINA, R.J., The organizational socialization inventory, *International journal of selection and assessment*, 1994, vol.2, n°3, pp.133-145
- TAORMINA, R.J., Organizational socialization: a multi-domain, continuous process model, *International journal of selection and assessment*, 1997, vol.5, n°1, pp.29-47
- TAORMINA, R.J., Convergent validation of two measures of organizational socialization, *International journal of human resource management*, 2004, vol. 15, n°1, pp. 76-94
- TAORMINA, R.J., LAW, C.M., Approaches to preventing burnout: the effects of personal stress management and organizational socialization, *Journal of nursing management*, 2000, vol.8, pp.89-99
- TAYLOR, S., BROWN, J., Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health, *Psychological bulletin*, 1988, vol.103, pp.193-210
- TAYLOR, S., TEKLEAB, A.G., Taking stock of psychological contract research: assessing progress, addressing troublesome issues and setting research priorities, in COYLE-SHAPIRO, J.A.M., SHORE, L.M., TAYLOR, M.S., TETRICK, L.E., (Eds.), *The employment relationship: examining psychological and contextual perspectives*, Oxford, UK: Oxford University press, 2004, pp.253-283
- TEECE, D.J., PISANO, G., SHUEN, A., Dynamic, capabilities and strategic management, *Strategic management journal*, 1997, vol.18, n°7, pp.509-533
- TEKLEAB, A.G., Aren't there two parties in an employment relationship? Antecedents and consequences of organization-employee agreement on contract obligations and violations, *Journal of organizational behaviour*, 2003, vol.24, pp.585-608
- TENNENBAUM, H.R., CROSBY, F. GLINER, M.D., Mentoring relationships in graduate school, *Journal of vocational behavior*, 2001, vol.59, pp.326-341
- TETT, R.P., MEYER, J.P., Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention and turnover, path analyses based on a meta analytical findings, *Personnel psychology*, 1993, vol. 46, n°2, pp.259-293

- THATCHER, J.B., STEPINA, L.P., BOYLE, R.J., Turnover of information technology workers: examining empirically the influence of attitudes, job characteristics and external markets, *Journal of management information systems*, 2002, vol.19, n°3, pp.231-261
- THEODOSSIOU, I., Factors affecting the job-to-joblessness turnover and gender, *Labour*, 2002, vol.16, n°4, pp.729-746
- THEVENET, M., Approche de la formation continue dans l'entreprise, *Revue française de gestion*, 1987, n°65-66
- THEVENET, M., *Impliquer les personnes dans l'entreprise*, Paris, Editions Liaisons, 1992
- THEVENET, M., L'implication dans le travail, *Revue de gestion des ressources humaines*, 1993, vol.262
- THEVENET, M., *Le plaisir de travailler*, Paris, Ed. D'Organisation, 2000
- THEVENET, M., NEVEU, J.P., (Dir.), *L'implication au travail*, Paris, 2002
- THEVENET, M., Tous responsables au sein de l'entreprise: des personnes auto-déterminées, in IGALENS, J., (Dir.), *Tous responsables*, Paris, Ed. D'Organisations, 2004
- THEVENET, M., *Fonctions RH*, Pearson Education, Paris, 2007
- THEVENOT, L., Pragmatiques de la connaissance, in BORZEIX, A., BOUVIER, A., PHARO, P., (Eds.), *Sociologie et connaissance*, Paris, CNRS, 1998, pp.101-139
- THIERRY ; D., SAURET, C., MONOD, N., *La gestion prévisionnelle et preventive de l'emploi et des competences*, 2e edition, Paris, l'Harmattan, 1993
- THIETART, R.A. (dir.), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, Paris, 2007 (3^e Ed.), 584 p.
- THOMAS, H.D.C., ANDERSON, N., Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: a study of recruits entering the British Army, *Journal of organizational behaviour*, 1998, vol.19, pp.745-767
- THOMSON, A., MABEY, C., STOREY, J., GRAY, C., ILES, P., *Changing patterns of management development*, Oxford, 2001
- TILMAN, F., DELVAUX, E., *Manuel de la formation en alternance*, Chronique sociale, 2000
- TINSLEY, C.H., LEE, C., Breach of psychological contracts in work groups, *Paper presented at the Academy of management*, Chicago, IL 1999
- TLEMSAMANI, M., Pratique professionnelle et formation chez les éducateurs spécialisés, le paradoxe dans les formations en alternance, *Thèse en sciences de l'éducation*, 1993

- TONIDANDEL, S., AVERY, D.R., McKENSY, J., PHILIPS, M.G., Maximising returns on mentoring, factor affecting subsequent protégé performance, *Journal of organizational behavior*, vol. 28, 2007 pp.89-110
- TREMBLAY, M., SIRE, B., Testing the influence of country and national cultural values on compensation policies, *Paper presented to 2000 Academy of management meeting*, Toronto, Canada, 2000
- TREMBLAY, M., CLOUTIER, G., SIMARD, G., CHENEVERT, D., Les pratiques RH et la performance prescrite et hors rôle: vérification du rôle médiateur de la justice, du support, de la confiance et de l'engagement organisationnel, *Actes du 16^e congrès de l'AGRH, Paris Dauphine*, 2005
- TREMBLAY, M., DAHAN, J., GIANECCHINI, M., Le succès de carrière et la satisfaction, étude de l'influence des critères de promotion et des ancrés de carrière auprès d'une population d'ingénieurs, *Actes du 20^e congrès de l'AGRH*, Toulouse, 2009
- TREMBLAY, M., SIRE, B., Rémunérer les compétences plutôt que l'activité? *Revue française de gestion*, 1999, nov-déc., pp.129-139
- TREVOR, C., Interactive effects among actual ease of movement determinants and job satisfaction in the prediction of voluntary turnover, *Academy of management journal*, 2001, vol. 44, n°4, pp.521-638
- TSENG, Y.L., A study of learning attitude in junior High school students in Tapei, *Unpublished Master thesis*, National Cheng Chi University, 1993
- TURBAN, D.B., DOUGHERTY, T.W., Role of protégé personality in receipt of mentoring and career success, *Academy of management journal*, 1994, vol. 37
- TURNER, B.A., CHELLADURAI, P., Organizational and occupational commitment, intention to leave and perceived performance of intercollegiate coaches, *Journal of sport management*, 2005, vol.19, n°2, pp. 193-211

V

- VALLA, J.P., La fonction de la confiance dans les échanges marchands en milieu inter-organisationnels, in BIDAULT, F., GOMEZ, P.Y., MARION, G., (Eds.), *Confiance, entreprise et société*, Eska, Paris, 1995
- VAN BREUGEL, G., VAN OLFFEN, W., OLIE, R., Temporary liaisons: the commitment of temp's Howard their agencies, *Journal of Management Studies*, 2005, vol.42, n°3, pp.540-566

VANCOUVER, J., MORRISON, E., Feedback inquiry: the effect of source attributes and individual differences, *Organizational behaviour and human decision processes*, 1995, June, vol.62, n°3, pp.276-285

VANDENBERG, R.J., SELF, R.M., SEO, J.H., A critical examination of the internalization, identification and compliance commitment measures, *Journal of management*, 1994, vol.20, n°1, pp.123-140

VANDENBERGHE, C., BENTEIN, K., STINGLHAMBER, F., Affective commitment to the organization, supervisor and work group, antecedents and outcomes, *Journal of vocational behaviour*, 2004, vol.64, n°1, pp. 47-71

VANDENBERGHE, C., Conserver ses employés productifs, nature du problème et stratégies d'intervention, *Gestion*, 2004, vol. 29, n°3, pp.64-72

VANDENBERGHE, C., BENTEIN, K., STINGLHAMBER, F., DELHAISE T., An examination of the cross-cultural validity of a multidimensional model of commitment in Europe, *Journal of cross-cultural psychology*, 2001, vol.32, n°3, pp.322-347

VANDENBERGHE, C., LANDRY, G., PANACCIO, A.J., L'engagement organisationnel, in ROJOT, J., ROUSSEL, P., VANDENBERGHE, C. (dir.), *Comportements organisationnels*, vol.3, De Boeck, Bruxelles, 2009, 393p.

VAN DER HEIJDEN, B.I., BOON, J., VAN DER KLINK, M., MEIJS, E., Employability enhancement through formal and informal learning, *International journal of training and development*, 2009, vol.13, pp.19-37

VANDERPOTTE, G., *Les fonctions tutorales dans les formations alternées: situation et enjeux*, Paris, La documentation française, 1992

VAN MAANEN, J., Police socialization: a longitudinal examination of job attitudes in urban police department, *Administrative science quarterly*, 1975, vol.20, pp.207-228

VAN MAANEN, J., People processing: strategies of organizational socialization, *Organizational dynamics*, 1978, summer, pp.19-36

VAN MAANEN, J., SCHEIN, E., Toward a theory of organizational socialization, *Research in organizational behaviour*, 1979, vol.1, pp.209-264

VAN VIANEN, A.E., PRINS, M.G., Changes in newcomers' person-climate fit following the first stage of socialization, *International journal of selection and assessment*, 1997, vol.5, pp.101-114

VARDI, Y., WIENER, Y., Relationships between job, organization, and career commitment and work outcomes, an integrative approach, *Organizational behaviour and human performance*, 1980, vol.26, pp.81-96

VASSELIN, K., Faire le ménage: de la condition domestique à la revendication d'une professionnalité, in PIOTET, F., *La révolution des métiers*, PUF, Paris, 2002, pp.77-98

VELADA, R., CAETANO, A., MICHEL, J.W., LYONS, B.D., KAVANAGH, M.J., The effects of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training, *International journal of training and development*, 2007, vol.11, n°4

VEOLIA ENVIRONNEMENT, *Observatoire social*, 2002-2005

VEOLIA ENVIRONNEMENT, *Reporting social*, 2004-2010

VEOLIA ENVIRONNEMENT, *Rapport d'activité*, 2007-2009

VEOLIA ENVIRONNEMENT, *Rapport social*, 2007-2009

VEOLIA ENVIRONNEMENT, *La politique de GRH, bilan et perspective*, note interne, Direction de la prospective sociale, 2010

VEOLIA ENVIRONNEMENT, Accord du 4 octobre 2004 sur le développement des compétences et la progression professionnelle, 2004

VEOLIA TRANSPORT, CONNEX, Direction des Ressources Humaines, Direction de la Formation, *Déclinaison de l'accord Veolia Environnement sur la formation professionnelle, note d'orientation*, 2005

VEOLIA TRANSPORT, *Reporting social*, 2004-2010

www.veolia-transport.com

VERRIERES, M., *Formation emploi*, Coll. Théories, Cujas, Paris, 1993

VERSTRAETE, T., A la recherche des sciences de gestion, *Revue française de gestion*, 2007, vol.34, pp.178-179

VROOM, V.H., *Work and motivation*, John Wiley and Sons, 1964

W

WACHEUX, F., *Méthodes qualitatives et recherches en gestion*, Economica, Paris, 1996

WAGAR, T.H., RONDEAU, K.W., Retaining employees in small and medium-sized firms: examining the link with human resource management, *The journal of applied management and entrepreneurship*, 2006, vol.11, n°2, pp.3-16

WALLISER, E., DAVOINE, B., La construction de la confiance dans le système allemande de la formation professionnelle, une étude de cas, in USUNIER, J.C., (Ed.), *Confiance et performance, une approche de management comparé France-Allemagne*, Vuibert, Paris, 2002, pp.311-328

WANOUS, J.P., *Organizational entry, recruitment, selection and socialization of newcomers*, Reading MA, 2th edn, 1992

WANOUS, J.P., POLAND, T.D., PREMACK, S.L., DAVIS, K.S., The effects of met expectations on newcomer attitudes and behaviours: a review and meta-analysis, *Journal of applied psychology*, 1992, vol.77, pp.288-297

WARR, P.B., BIRD, M., RACKHAM, N., *The evaluation of management training*, Gower, 1970

WATKINS, K.E., MARSICKS, V.J., *Sculpting the learning organization, lessons in the art and science of systemic change*, San Francisco, Jossey Bass, 2003

WEBER, M., *Le savant et le politique*, Plon, 1919, 1958

WEIBLE, R., WALLACE, J., Cyber research, the impact of the internet on data collection, *Market research*, 1998

WEICK, K.E., *Social psychology of organizing*, Addison Westley, Reading, MA, 1969

WERNERFELD, B., A resource-based view of the firm, *Strategic management journal*, 1984, vol.5, pp.171-180

WEXLEY, K.N., LATHAM, G.P., *Developing and training human resources in organizations*, 3e Ed., Upper SaddleRiver, NJ: Prentice Hall, 2002

WHITENER, E., Do high commitment human resource practice affect employee commitment? A cross level analysis using hierarchical linear modelling, *Journal of management*, 2001, vol.27, pp. 515-535

WHITENER, E., WALZ, P.M., Exchange theory determinants of affective and continuance commitment and turnover, *Journal of vocational behaviour*, 1993, vol.42, pp.265-281

WILLIAMSON, Transactions cost economics, the governance of contractual relations, *The journal of laws and economics*, vol. 22, n°2, 1979

WITHEY, M., Antecedents of value based and economic organizational commitment, *Actes du congrès annuel the Administrative sciences association of Canada, Organizational behaviour division*, 1988, vol.9, pp.124-133

WRIGHT, T.A., BONETT, D.G., The moderating effects of employee tenure on the relation between organizational commitment and job performance: a meta-analysis, *Journal of applied psychology*, 2002, vol.87, n°6, pp.1183-1190

Z

- ZAOUNI-DENOUX, E., De l'importance de la représentation et du contexte dans la formation professionnelle par l'alternance, *Carrefour de l'éducation*, n°15, 2003
- ZAOUANI-DENOUX, E., Représentation, formation et construction de soi, la formation professionnelle des conducteurs de travaux, *Thèse en sciences de l'éducation*, Université de Picardie, 2004
- ZAOUANI-DENOUX, E., in FERNAGU-OUDET, S., L'alternance, pour des apprentissages situés, *Education permanente*, n°172-173, 2007
- ZARIFIAN, P., *Eloge de la civilité, critique du citoyen moderne*, Paris, L'Harmattan, 1997
- ZARIFIAN, P., *Objectif compétence*, Liaisons, Paris, 1999
- ZARIFIAN, P., *Objectif compétence, pour une nouvelle logique*, Paris, Liaisons, 2001
- ZARIFIAN, P., *Le modèle de la compétence*, Liaisons, Paris, 2001 ; 2004, 130 p.
- ZARIFIAN, P., *Compétences et stratégies d'entreprise*, Liaisons, Paris, 2005
- ZARIFIAN, P., *Le travail et la compétence, entre puissance et contrôle*, Paris, PUF, 2009
- ZHAO, H., WAYNE, S.J., GLIBKOWSKI, B.C., BRAVO, J., The impact of psychological contract breach on work-related outcomes, a meta-analysis, *Personnel psychology*, 2007, vol.60, n°3, pp.647-680

Annexes

Annexe 1 : plaquette institutionnelle du Certificat d’Aptitude Professionnelle Agent d’Accueil et de Conduite Routière

Une formation en alternance :
CAP Agent d’Accueil et de Conduite Routière

Un métier :
Conducteur(trice) de bus ou de car

Veolia Environnement
L’engagement au service du développement durable

Veolia Environnement, premier Groupe mondial de services à l’environnement, répond aux préoccupations de ses clients de disposer de solutions adaptées et évolutives aux problèmes qu’ils rencontrent dans les domaines de l’eau, des déchets, de l’optimisation énergétique et des transports. Présent partout dans le monde, disposant d’un capital humain, d’une compétence technologique et de références commerciales inégalées, Veolia Environnement est idéalement placé pour accompagner les grandes tendances du monde moderne que constituent la croissance urbaine, le renforcement des exigences environnementales et l’appel à des opérateurs privés pour faire face à ces enjeux dans le cadre d’un partenariat public-privé équilibré. Elle le fait en combinant le sens du client, sa performance d’entreprise et un engagement marqué au service du développement durable.

LA FORMATION

Le métier
A l’issue de la formation, vous serez capable :

- d’assurer le transport de voyageurs dans des conditions optimales de confort, de sécurité et de qualité de service ;
- d’effectuer les formalités de prise et de fin de service et les tâches administratives et techniques annexes ;
- d’assurer une conduite rationnelle, confortable et économique du véhicule dans le respect des horaires et de la sécurité des personnes et des biens ;
- de prendre en charge l’accueil commercial et l’information de la clientèle ;
- d’assurer la vente des titres de transport dans les véhicules.



Programme

- Enseignement général : Français, Histoire et Géographie, Mathématiques/Physique, Education Physique et Sportive, Anglais, Informatique.
- Enseignement professionnel : Techniques du transport de voyageurs, Relations commerciales, Qualité de service, Connaissance de l’entreprise, Communication, Hygiène et sécurité, Législation et économie appliquées, Environnement urbain, Maintenance, Vie Sociale et Professionnelle, Certificat de Sauveteur Secouriste du Travail.

Possibilité de préparer le permis D.

VEOLIA
ENVIRONNEMENT

CA VOUS INTERESSE ?

Vous avez 21 ans, vous justifiez d'un niveau scolaire minimum de classe de 3^{ème}.
Vous avez envie de devenir professionnel du transport de voyageurs au sein de Veolia Transport.
La formation est accessible en contrat d'apprentissage pour les + de 26 ans et en contrat de professionnalisation pour les + de 26 ans.



Modalités pratiques

2 possibilités pour préparer le CAP AACR :

- en 1 an, si vous êtes titulaire d'un diplôme au moins égal au CAP ou au BEP, délivré par l'Éducation Nationale et vous êtes dispensé de l'enseignement général ;
- en 2 ans, si vous n'êtes titulaire d'aucun diplôme.

La formation se déroule en alternance à raison d'1 semaine au CFA et de 2 semaines en entreprise.

Modalités de recrutement

- Être titulaire du permis de conduire B.
- Tests de positionnement.
- Entretiens de motivation.
- Ne pas avoir de contre-indication médicale à la conduite de véhicules lourds.

Pendant votre formation et dans le cadre d'un contrat de travail en alternance, vous serez guidé(e) et accompagné(e) par un maître d'apprentissage et une équipe pédagogique. À l'issue de la formation et sous condition d'obtention du diplôme, vous serez intégré(e) en CDI, au sein de Veolia Transport.

Vous souhaitez obtenir plus d'informations

- sur le métier, consultez notre site internet : www.campus.veolia.com
- sur les conditions d'inscription, contactez :

 **CFA Institut de l'Environnement Urbain**, Jouy-le-Moutier (95)
Tél : 01 34 32 78 00

 **CFA Institut des services à l'Environnement**, Lille (59)
Tél : 03 20 63 44 04

 **Campus Veolia Centre-Est**, Lyon (69)
Tél : 04 72 01 17 47

 **Campus Veolia Méditerranée**, Marseille (13)
Tél : 04 96 11 43 75

 Ile de France

 CCI
Chambre de Commerce et d'Industrie



© 2014 Veolia Transport. Tous droits réservés. Toute réimpression ou utilisation non autorisée sans la permission écrite de la Veolia Transport est formellement interdite.

Annexe 2 : plaquette institutionnelle de la Licence Professionnelle Gestion des Services à l'Environnement

LP_licence2.jpg 21/12/2019 11:00 Page 1

Une formation en alternance : Licence Professionnelle Gestion des Services à l'Environnement

Un métier :
Encadrement d'exploitation



Veolia Environnement
L'engagement au service du développement durable

Veolia Environnement, premier Groupe mondial de services à l'environnement, répond aux préoccupations de ses clients de disposer de solutions adaptées et évolutives aux problèmes qu'ils rencontrent dans les domaines de l'eau, des déchets, de l'optimisation énergétique et des transports. Présent partout dans le monde, disposant d'un capital humain, d'une compétence technologique et de références commerciales inégalées, Veolia Environnement est idéalement placé pour accompagner les grandes tendances du monde moderne que constituent la croissance urbaine, le renforcement des exigences environnementales et l'appel à des opérateurs privés pour faire face à ces enjeux dans le cadre d'un partenariat public-privé équilibré. Elle le fait en combinant le sens d'un client, sa performance d'entreprise et un engagement marqué au service du développement durable.

LA FORMATION

Programme

Piloter la production en garantissant la sécurité
• Appréhender les enjeux des services à l'environnement 35h
Caractéristiques de la délégation de services à l'environnement, clients et évolution des marchés, concept développement durable

• Respecter le cadre réglementaire et institutionnel 20h
Réglementation de la sécurité, contexte institutionnel des matières de services à l'environnement

• Organiser et piloter la production 120h à 155h
Process de production, techniques "métier", caractéristiques et fonctionnement des équipements et matériels utilisés

• Garantir la santé et la sécurité des hommes au travail 30h (+40h à distance)
Cadre réglementaire, évaluation des risques, prévention des risques, gestion des accidents

• Préserver l'environnement et contribuer à la santé environnementale 30h (+30h à distance)
Cadre réglementaire, évaluation des risques, prévention des risques, gestion des accidents

Piloter l'activité, les équipes et les compétences
• Mettre en oeuvre les contrats 15h
Typologie des contrats, mise en oeuvre des dispositions contractuelles

• Pérenniser et enrichir la relation commerciale 45h
Culture générale commerciale / marketing, relation client, enrichissement des contrats

• Animer les équipes, développer les compétences 55h
Responsabilité de l'encadrement, gestion, motivation individuelle et collective, fixation d'objectifs et évaluation des résultats, délégation, communication avec l'équipe et hiérarchie, gestion des conflits internes, recrutement et plan de formation, autonomie des collaborateurs

• Appliquer le droit du travail 20h (+ 35h à distance)
Maîtrise de la relation individuelle de la conclusion à la rupture du contrat (de travail), compréhension des relations collectives du travail

• Piloter l'activité 40h
Comptes de l'entreprise, élaboration et suivi du budget d'exploitation, utilisation des outils de reporting, conception d'un tableau de bord de suivi de l'exploitation

• Gérer un projet 150h dont 120h sur le terrain
• Utiliser le vocabulaire de base d'une langue étrangère 15h



CA VOUS INTERESSE ?

"Hommes et femmes de terrain" voilà ce qui caractérise l'encadrement d'exploitation.

A l'issue d'une expérience confirmée au sein de l'une de nos quatre divisions (eau, propreté, énergie, transport), vous aurez en charge l'organisation de l'exploitation d'une entité opérationnelle. Vous gèrerez les moyens humains et matériels nécessaires à la mise en œuvre des prestations, dans un souci constant de qualité de service et de sécurité des collaborateurs et de l'environnement.



Modalités pédagogiques

- 4 spécialisations au choix : Eau, Énergie, Transport, Propreté.
- Un stage terrain d'intégration.
- Études de cas et jeux de rôle.
- Séquences de formation ouverte et à distance.
- La gestion d'un projet en entreprise, avec l'encadrement d'un professionnel de terrain et de l'équipe pédagogique.

Modalités de recrutement

- Bac + 2 minimum.
- Dossier de candidature, tests de positionnement et entretiens de motivation.

La formation se déroule sur un an en alternance, 70% en entreprise, 30% en formation en partenariat avec l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

Pendant votre formation et dans le cadre d'un contrat de travail en alternance, vous serez guidé(e) et accompagné(e) par un tuteur.

A l'issue de la formation et sous condition d'obtention du diplôme et de la validation interne, vous serez intégré(e) en CDI, dans l'une des sociétés de Veolia Environnement.

Vous souhaitez obtenir plus d'informations

- sur le métier, consultez notre site Internet : www.campus.veolia.com
- sur les conditions d'inscription, contactez : lpge.campusve@veolia.com

Vous souhaitez postuler :

- envoyez votre CV ainsi qu'une lettre de motivation (précisant votre mobilité géographique et la spécialisation choisie) à : lpge.campusve@veolia.com

CFA Institut de l'Environnement Urbain à Jouy-le-Moutier
Tél : 01 34 32 78 00

Paris France



Annexe 3 : plaquette institutionnelle du Master Professionnel Management et Ingénierie des Services à l'Environnement

Une formation en alternance :
Master Professionnel "Management et Ingénierie des Services à l'Environnement"

Un métier :
Responsable d'exploitation



Veolia Environnement
 L'engagement au service du développement durable

Veolia Environnement, premier Groupe mondial de services à l'environnement, répond aux préoccupations de ses clients de disposer de solutions adaptées et évolutives aux problèmes qu'ils rencontrent dans les domaines de l'eau, des déchets, de l'optimisation énergétique et des transports. Présent partout dans le monde, disposant d'un capital humain, d'une compétence technologique et de références commerciales inégalées, Veolia Environnement est idéalement placé pour accompagner les grandes tendances du monde moderne que constituent la croissance urbaine, le renforcement des exigences environnementales et l'appel à des opérateurs privés pour faire face à ces enjeux dans le cadre d'un partenariat public-privé équilibré. Elle le fait en combinant le sens du client, sa performance d'entreprise et un engagement marqué au service du développement durable.

LA FORMATION

Programme

Outils, Méthodes et Ingénierie des Services à l'Environnement (150h)

- Gestion des flux et des réseaux.
- Techniques et process.
- Données et outils d'aide à la décision.
- Stage terrain.

Gouvernance, territoires et durabilité (130h)

- Gouvernance durable.
- Développement durable et territoires.
- Gestion durable des services à l'environnement.

Management et gestion des risques (150h)

- Risque au sein des entreprises et des services.
- Risques environnementaux et crises.
- Économie des risques et gestion des risques financiers.

Pilotage de la performance et management (150h)

- Management d'équipe et gestion des ressources humaines.
- Pilotage économique de la performance.
- Management de la qualité des services.
- Compatibilité et analyse financière.
- Calcul économique, compatibilité analytique et contrôle de gestion.

Stratégie et développement de l'offre de service (150h)

- Construction et mise en oeuvre d'une offre de service.
- Marketing des services à l'environnement.
- Économie de la réglementation et droits des contrats publics et privés.
- Approche politique et réglementaire des services à l'environnement.



CA VOUS INTERESSE ?

Ce diplôme a été conçu comme un dispositif d'intégration au sein du leader mondial des services à l'environnement. Une pédagogie en alternance entreprise/formation facilite l'acquisition de connaissances et leur application en entreprise. Vous vous préparez ainsi à devenir progressivement un responsable d'exploitation. Ce cadre participe au pilotage (humain, économique et technique) d'un centre de profit, cherche à en accroître la performance, développe les activités de son exploitation en assurant les relations avec les clients.



Chaque semaine, dans le monde, la population urbaine s'accroît d'un million d'habitants. Êtes-vous prêt à relever avec nous le défi d'aider ces populations à bien y vivre ? La formation est accessible aux demandeurs d'emploi de + de 26 ans en contrat de professionnalisation.

Modalités pédagogiques

- Un stage terrain d'intégration.
- Études de cas et jeux de rôle.
- Séquences de formation ouverte et à distance.
- Mémoire professionnel.

Modalités de recrutement

- Bac + 5.
- Dossier de candidature et entretiens de motivation.

La formation se déroule sur 15 mois en alternance, 70% du temps en entreprise, 30% en formation.

Le Master "Management et Ingénierie des Services à l'Environnement" est le fruit d'un partenariat entre le Campus Veolia Environnement, l'Université de Marne la Vallée, l'Université de Cergy-Pontoise et l'École Nationale des Ponts et Chaussées.

Pendant votre formation et dans le cadre d'un contrat de travail en alternance, vous serez guidé(e) et accompagné(e) par un maître d'apprentissage ou un tuteur. A l'issue de la formation et sous conditions d'obtention du diplôme et d'une validation interne, vous intégrerez en CDI l'une des sociétés de Veolia Environnement qui vous a recruté(e) en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation.

Vous souhaitez obtenir plus d'informations

- sur le métier, consultez notre site internet : www.campus.veolia.com
- sur les conditions d'inscription, contactez :

☐ CFA Institut de l'Environnement Urbain, Jouy-le-Moutier (95)
Tél : 01 34 32 78 00

Île-de-France

CCI

Centre de Commerce International

Centre de Commerce International

Centre de Commerce International

Centre de Commerce International

UNIVERSITÉ de Marne la Vallée

UNIVERSITÉ de Cergy-Pontoise

© 2008 - Veolia Environnement - Paris - France - www.veolia.com

Annexe 4 : Entretiens effectués dans le cadre de notre phase exploratoire

CODE	Date	Ressource	Conventions	Formel	Informel	démarche
AS1-09	10/03/2009	DRH IDF	IDF	x		audit social
AS2-09	17/03/2009	RRH	STAS	x		audit social
AS3-09	17/03/2009	Adjointe Formation	interurbain	x		audit social
AS4-09	19/03/2009	RRH	IDF	x		audit social
AS5-09	19/03/2009	RRH	IDF	x		audit social
AS6-09	19/03/2009	RRH	IDF	x		audit social
AS7-09	26/03/2009	RRH	IDF	x		audit social
EQF10-09	18/03/2009	Formateur Conducteur AACR	urbain IDF	x		exploration qualitative
EQF1-08	11/03/2008	Directeur	IDF	x		exploration qualitative
EQF11-09	18/03/2009	Formation Conducteur AACR	Urbain Province	x		exploration qualitative
EQF12-09	19/03/2009	Formateur Conducteur AACR	interurbain IDF	x		exploration qualitative
EQF13-09	19/03/2009	Conducteur	IDF	x		exploration qualitative
EQF2-08	11/03/2008	Responsable Exploitation	IDF	x		exploration qualitative
EQF3-08	11/03/2008	Responsable BE-Qualité	IDF	x		exploration qualitative
EQF4-08	12/03/2008	Formateur	IDF	x		exploration qualitative
EQF5-08	12/03/2008	Conducteur	IDF	x		exploration qualitative
EQF6-08	30/07/2008	Responsable Reporting VT	Siège	x		exploration qualitative
EQF7-09	16/03/2009	Directeur Formation	interurbain	x		exploration qualitative
EQF8-09	16/03/2009	Chargé formation MISE	Siège	x		exploration qualitative
EQF9-09	16/03/2009	Chargé formation GSE	Siège	x		exploration qualitative
EQI10-08	nov-08	Directeur	interurbain		x	exploration qualitative
EQI1-08	mai-08	Directeur général	interurbain		x	exploration qualitative
EQI11-08	nov-08	Responsable planning	urbain		x	exploration qualitative
EQI12-08	nov-08	Directeur	urbain		x	exploration qualitative
EQI13-08	nov-08	Directeur	IDF		x	exploration qualitative
EQI14-08	nov-08	Responsable Exploitation	IDF		x	exploration qualitative
EQI15-08	nov-08	Responsable Exploitation	IDF		x	exploration qualitative
EQI16-08	nov-08	Responsable BE-Qualité	interurbain		x	exploration qualitative
EQI2-08	mai-08	Directeur	urbain		x	exploration qualitative
EQI3-08	mai-08	Responsable Exploitation	urbain		x	exploration qualitative
EQI4-08	mai-08	Responsable Maintenance	urbain		x	exploration qualitative
EQI5-08	mai-08	Responsable Commercial	urbain		x	exploration qualitative
EQI6-08	mai-08	Directeur	IDF		x	exploration qualitative
EQI7-08	nov-08	Responsable Exploitation	IDF		x	exploration qualitative
EQI8-08	nov-08	Responsable Exploitation	urbain		x	exploration qualitative
EQI9-08	nov-08	Responsable Exploitation	interurbain		x	exploration qualitative

Annexe 5 : Exploitation visitées pendant la phase exploratoire :

Nous présentons ici les exploitations et différents lieux où nous nous sommes rendus pendant notre phase exploratoire. Ces exploitations représentent en majorité les lieux d'évolution des étudiants en alternance pendant les années 2008-2009.

Lieux	Conventions
Campus	Campus
Cars Rose	IDF
Conflans	IDF
CSO	IDF
Montesson la Boucle	IDF
Montesson les Rabaux	IDF
Nemours	IDF
Strav	IDF
Tourneux	IDF
TRA Villepinte	IDF
VT Siège IDF	IDF
Blois	interurbain
Bordeaux	interurbain
St Quentin	interurbain
Toulouse	interurbain
TVO	interurbain
Vannes	interurbain
VT RAI	interurbain
VTNI	interurbain
VT siège	siège
Grasse	urbain
Le Havre	urbain
Rouen	urbain
Saint Etienne	urbain
Toulon	urbain
Valence	urbain

Annexe 6 : extrait de grille d'observation – phase exploratoire :

Nous présentons quelques extraits de notre grille d'observation qui structure nos écrits portés sur notre carnet de recherche, lors de nos déplacements. Volontairement, nous choisissons des extraits hétérogènes, observés dans les exploitations sous conventions urbaines, interurbaines et en Ile-de-France.

Date	Lieu	Contexte global	Acteur	Interaction	Situation action	Interprétations
7/03/08	Montesson les Rabaux	IDF- lignes urbaines – quartiers résidentiels	Conducteurs de bus	Manager, conducteurs	Prise de service	Manager présent : alertes orales sur points vigilance jour
				Clients	Accueil des clients	Sympathie, habitués et non
				Manager, conducteurs	Retour au dépôt	RAS ou problème
2/04/08	Saint Etienne	urbain	Manager de proximité	LPGSE-MA	Suivi de l'alternance	Année positive ; prend du recul ; se rend compte qu'il peut prendre place du chef
				Collègues	Planning	Assurer service coûte que coûte
22/11/08	Nemours	IDF	Etudiant GSE		Mouvement	Oralité avec conducteurs ; « jeux »
					Salle conducteurs	Traits d'esprit, détente, hors travail
13/12/08	CSO	IDF	Etudiant GSE	LPGSE-MA	Bilan d'étape	Provoque l'entretien ; chacun apprend et se dit les choses

Annexe 7 : grille d'entretien enrichie pour l'encadrement de formation – phase exploratoire :

Nous présentons ici notre grille d'entretiens exploratoires, qui prend la forme d'une liste « aide mémoire » pour orienter l'entretien et ne pas omettre d'éléments et creuser notre objet de recherche. La grille située ci-dessous fut utilisée lors de nos entretiens avec les acteurs encadrant l'alternance (formateurs, responsables de formation, RH)

Grille d'entretien encadrant formation

Précautions :

- ☞ Dans quel cadre a lieu cet entretien : doctorat, visée universitaire et enrichir l'entreprise, exploratoire : enrichir mes hypothèses.
- ☞ Confidentialité : anonyme, effacé.
- ☞ Pour tirer le maximum de sens de l'entretien, partir du principe que je ne connais rien de Campus, de VT et du transport.
- ☞ Parle de ce que vous pensez , de ce que vous connaissez, en spécifique comme en générique.

Thèmes :

Formation

Encadrement formation – tutorat

Fidélisation

Intention de départ – turnover

Effets formation : parcours, culture d'entreprise, performance, carrières, processus en construction

Différences de publics

Contrats

Contextes

●Formation

Qu'est ce qu'une journée de travail pour vous ?

Comment définissez-vous la formation ?

Quel est le rôle de la formation ?

Comment définissez-vous la professionnalisation ?

Quel est votre rôle ?

☞ Qu'est ce que le métier de formateur pour vous ?

Qu'est ce qu'un bon formateur ?

Qu'est ce qu'un mauvais formateur ?

↳ Qu'est ce que le métier de chargé de formation (formateur, directeur formation...) pour vous ?

Qu'est ce qu'une formation en alternance ?

↳ Quels sont les points fondamentaux qui caractérisent l'alternance diplômante pour vous ?

Quel est votre rôle dans la formation diplômante ?

Qu'est ce qu'une bonne formation ?

Qu'est ce qu'une mauvaise formation ?

Qu'est ce que l'innovation en formation ?

Estimez vous avoir suffisamment de moyens pour réaliser vos formations ?

Quelles sont les visées (objectifs) de la formation en alternance ?

● Encadrement formation – tutorat

Comment est encadré l'alternant ?

Comment s'opère le lien entre formation et entreprise ?

Quels sont les apports différenciés du Campus, de l'université et de l'entreprise dans l'alternance ?

Quel est le rôle du MA/Tuteur ?

Comment est il choisi ?

Comment sont les relations entre MA/Tuteur et alternant ?

Quel est votre lien avec les RH ? Comment vous situez vous par rapport aux RH ?

Quelle est votre relation avec les alternants ? Est-elle similaire avec tous ?

Comment jugez vous l'encadrement des formés ?

● Intégration :

Quelles sont les motivations des FI pour entrer en formation en alternance ?

Quelles sont les motivations des FPC pour entrer en formation en alternance ?

Quels dispositifs d'intégration sont mis en place pour les alternants ? Par les différents acteurs de l'alternance ?

● Effets formation : parcours, culture d'entreprise, performance, carrières, processus en construction, implication (différentes facettes), retrait :

Que vous apportent les individus pendant leur formation ?

Qu'apporte pour vous la formation aux individus ?

Que se développe t il chez un alternant durant la formation ?

Quels sont les effets de la formation ?

↳ sur les alternants

↳ sur le réseau

↳ sur la carrière

- ↳ sur l'intégration
- ↳ sur la Motivation
- ↳ sur la Satisfaction
- ↳ sur l'Engagement
- ↳ Sur la performance
- ↳ Sur la culture d'entreprise
- ↳ sur l'Intention de quitter

Quels sont les effets attendus ?

Quels sont les effets seconds ?

Quels sont les effets positifs de la formation ?

Quels sont les traits négatifs qui peuvent ressortir de la formation ?

Quelles évolutions existent au sortir de la formation ?

Quelles différences voyez vous entre l'alternance et le recrutement direct ?

Au regard des parcours d'anciens alternants, comment qualifiez vous leurs parcours dans l'entreprise ?

Existe-t-il des passerelles d'évolution entre les divisions ?

Quelles sont les évolutions réalisables au sortir de la formation ?

Y a-t-il un turnover au sortir de la formation ? Peu après ?

Quelles en sont les causes ?

Comment le restreindre ?

Quelles sont les causes des échecs de formation ?

Quels problèmes récurrents avez déjà vous eu avec les alternants ?

Quels problèmes avez-vous déjà eu avec les encadrants ?

● Différences de publics

Existe-t-il une différence entre les salariés formés en alternance et les salariés en formation ponctuels dans leur rapport au travail ?

Quelles sont les différences entre les FPC et les FI ? En termes de parcours, de gestion de formation, de notes, d'investissement dans la formation, de devenir ?

● Contrats

Existe-t-il un contrat tacite passé entre le groupe et l'alternant ?

Comment cela se passe ?

Quels sont les effets du contrat tacite ?

Est il toujours respecté ?

Si non, que se passe-t-il ?

Si oui, que se passe-t-il ?

●Contextes

Quels contextes entrent en jeu dans l'alternance pour les alternants ?

Quelle est pour vous l'importance des contextes dans la formation ? En entreprise ? Economique ?
Familiaux ?

☞ Pour vous, la formation favorise l'employabilité, la rétention, le départ ?

Annexe 8 : extrait traitement thématique entretiens semi directif : phase exploratoire :

Nous présentons un extrait d'analyse thématique de nos entretiens semi-directifs réalisés pendant notre phase exploratoire.

Code	Catégories	thèmes	Entretiens	Interprétation
MA	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à s'intégrer dans la vie professionnelle et parle de la vie en générale • Préparer quelqu'un à être opérationnel sur les postes qui lui sont attribués. Il faut donner envie de travailler, qu'ils aient du plaisir à faire leur métier. •Formateur : interne : référent dans l'entreprise pour les sujets de la conduite et environnement de la conduite + celui qui est chargé d'évaluer puis de donner aux collaborateurs l'ensemble des éléments de formation : règlement, compétences requises, vérifier qu'elles sont acquises, faire évoluer les compétences. •Choix MA/Tuteur : toutes les options : choix managérial. A la fois reconnu dans son métier + capacité humaine à accompagner quelqu'un. Objectif du tuteur est le partage. S'il s'enferme dans son métier sans partager, une partie de la valeur ajoutée de l'apprentissage sur le terrain sera incomplète. Normalement, c'est un suivi particulier avec des points réguliers. Idéal serait de se voir une fois par semaine pour voir les sujets en cours. •Pas de contrôle du tuteur sauf par le N+1 à travers l'entretien annuel. (...) 	•intégration	•EQF7-08	SOIS
		•professionnalisation	•	SOMT
		•accompagnement	•EQF3-08	SOP
		•connaissances	•EQF1-08	SOCR
		•sélection		
		•organisation	•EQF1-08	Gestion

		•contrôle		Gestion
Conv	<ul style="list-style-type: none"> •En province, le réseau urbain est souvent le premier employeur de la région. Trouve pas obligatoirement un poste dans la branche que l'on souhaite donc se rabat sur le transport. Ou quand famille est issue du transport. Mais pas de vision complète du métier qui est à 80% de la relation clientèle. •IDF : jeunes restent dans les entreprises dans lesquelles ils se sentent bien sinon ils partent car beaucoup d'offres. •Généralement les jeunes veulent le permis et la Fimo et après vont dans l'entreprise où ils se sentent le mieux, ou alors qui paye bien, ou alors proche de leur famille, ou se sont trompés de métier. 45% partent après la formation. <p>(...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •province <p>IDF</p> <ul style="list-style-type: none"> •utilitarisme 	<ul style="list-style-type: none"> •EQF8-09 •EQF8-09 •EQF1-08 	Différence par convention
Integ	<ul style="list-style-type: none"> •Soit tu es intégré avant l'apprentissage pour voir si tu es capable de suivre : convention 93 avec l'afpa : Trois mois d'intégration en alternance + remise à niveau. •Soit quelque chose d'organisé en entreprise, soit rien. Campus guide et explique ce qui doit se faire car pendant les premiers mois, l'apprenti ne peut pas conduire seul. •Formation longue en est une. Pour d'autres collaborateurs : crée parcours d'intégration entre 3 jours voire 15 voire plus quand on est dans l'approche d'un nouveau métier. Exemple : conducteur de tramway. Monte parcours par entreprise. •Satisfaction d'emmener des jeunes dans la réussite d'un métier. S'ils passent l'intégration, on est vraiment dans un cadre où on peut leur permettre une vie professionnelle riche car les jeunes qui sont passés par ce mode de formation ont une capacité d'évolution dans leur métier et obligatoirement dans l'entreprise. <p>(...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> •anticipation •processus 	<ul style="list-style-type: none"> •EQF8-09 •EQF6-08 •EQF6-08 	<p>SO anticipée</p> <p>Organisation du recrutement</p> <p>fidélisation</p>

		•enjeux	•EQF2-08	
--	--	---------	----------	--

Annexe 9 : extraits des taux de turnover du groupe Veolia-Transport : exploitations :
indicateurs de progrès Veolia Transport France : 2004-2009 : données issues des analyses :

Nous présentons les données annuelles du turnover des exploitations en France. Nous ne sommes pas en mesure de présenter les bases de données utilisées pour obtenir ces résultats, pour des raisons de confidentialité. Un seul extrait sera présenté.

Extrait des indicateurs de progrès Veolia Transport : conventions urbaines : (2008)

Convention	Effectif annuel total équivalent temps plein	Taux de rotation du personnel sous contrat sans limitation de durée	Taux de démission	Taux d'absentéisme (contrat sans limitation de durée) (ancienne formule)
urbain	306,43	15,0%	3,5%	13,1%
urbain	92,55	8,9%	3,3%	5,5%
urbain	89,93	5,6%	3,2%	7,2%
urbain	219,28	4,3%	0,4%	7,1%
urbain	25,42	18,1%	0,0%	6,0%
urbain	21,5	0,0%	0,0%	3,8%
urbain	29,84	0,0%	0,0%	6,4%
urbain	18,07	0,0%	0,0%	1,4%
urbain	13,02	15,4%	0,0%	9,1%
urbain	29,01	0,0%	0,0%	10,6%
urbain	148,5	6,3%	3,2%	9,8%
urbain	81,77	6,4%	1,1%	9,3%
urbain	23,94	8,4%	3,3%	3,1%
urbain	168,18	4,2%	1,7%	6,3%
urbain	230,33	9,3%	3,3%	9,6%
urbain	1157,66	2,6%	0,5%	11,8%
urbain	675,56	2,9%	0,6%	9,6%
urbain	45,99	2,3%	2,1%	9,6%
urbain	736,37	5,0%	0,7%	9,3%
urbain	512,14	2,4%	0,2%	13,5%
urbain	62,81	8,0%	1,6%	6,9%
urbain	1053	4,2%	0,9%	6,1%
urbain	224,97	3,8%	0,9%	10,1%
urbain	81,13	2,9%	0,0%	14,3%
urbain	312,31	3,2%	0,6%	7,1%

Extrait des indicateurs de progrès Veolia Transport : conventions interurbaines : (2008)

Convention	Effectif annuel total équivalent temps plein	Taux de rotation du personnel sous contrat sans limitation de durée	Taux de démission	Taux d'absentéisme (contrat sans limitation de durée) (ancienne formule)
interurbain	18,97	31,6%	10,7%	3,5%
interurbain	25,88	23,2%	7,1%	6,1%
interurbain	28,095	26,3%	1,6%	6,8%
interurbain	26,1	12,2%	6,9%	2,2%
interurbain	13	7,7%	0,0%	3,5%
interurbain	428,84	13,4%	4,3%	10,9%
interurbain	161,11	4,5%	1,1%	10,3%
interurbain	141,25	15,8%	6,3%	8,2%
interurbain	48,98	13,7%	1,7%	6,9%
interurbain	261,48	12,8%	6,8%	9,0%
interurbain	177,63	11,1%	3,0%	8,1%
interurbain	154,54	9,9%	3,4%	8,0%
interurbain	103,79	20,3%	9,4%	5,8%
interurbain	109,18	17,4%	7,7%	5,0%
interurbain	200,4	9,7%	4,6%	5,7%
interurbain	91,72	14,6%	1,9%	12,7%
interurbain	141,78	8,1%	3,8%	9,6%
interurbain	139,37	10,8%	6,6%	6,5%
interurbain	86,76	11,8%	3,2%	4,9%
interurbain	421	10,8%	4,6%	7,0%

Extrait des indicateurs de progrès Veolia Transport : Ile-de-France : (2008)

Convention	Effectif annuel total équivalent temps plein	Taux de rotation du personnel sous contrat sans limitation de durée	Taux de démission	Taux d'absentéisme (contrat sans limitation de durée) (ancienne formule)
IDF	61,21	10,0%	4,4%	5,5%
IDF	289	21,1%	5,6%	8,2%
IDF	341,29	23,1%	8,1%	7,4%
IDF	92,76	12,2%	7,7%	5,4%
IDF	125,78	9,3%	0,8%	10,8%
IDF	163,63	7,6%	3,0%	4,2%
IDF	94,54	7,6%	0,0%	18,4%
IDF	544,4	9,5%	3,7%	3,7%
IDF	200,67	8,1%	1,5%	9,1%
IDF	84,62	14,5%	9,0%	5,1%
IDF	6,61	45,9%		25,2%
IDF	56	27,8%	17,5%	5,6%
IDF	171,74	25,0%	9,7%	9,0%
IDF	85,45	7,4%	2,5%	9,5%
IDF	190,95	23,2%	7,0%	8,1%
IDF	135,95	13,0%	4,4%	4,9%

Indicateurs de progrès Veolia Transport France : 2004-2009 :

2004	Urbain	Interurbain	Ile de France	Total
Nombre de collaborateurs	9982	10253	3232	23467
Nombre d'entreprises	41	95	26	162
Taux de turnover	11,36	33,62	16,51	20,50
Taux de démission	3,48	11,62	4,88	6,66
Taux d'absentéisme	7,99	8,98	8,38	8,45

2005	Urbain	Interurbain	Ile de France	Total
Nombre de collaborateurs	10099	10705	3542	24346
Nombre d'entreprises	39	94	29	162
Taux de turnover	9,46	17,05	17,96	14,82
Taux de démission	2,69	5,25	6,41	4,78
Taux d'absentéisme	7,1	6,31	8,14	7,18

2006	Urbain	Interurbain	Ile de France	Total
Nombre de collaborateurs	10506	11500	3614	25620
Nombre d'entreprises	39	101	28	168
Taux de turnover	10,48	18,38	17,66	15,51
Taux de démission	3,54	6,66	3,64	4,61
Taux d'absentéisme	6,71	7,21	8,78	7,57

2007	Urbain	Interurbain	Ile de France	Total
Nombre de collaborateurs	10473	11678	3771	25922
Nombre d'entreprises	39	94	28	161
Taux de turnover	12,11	18,68	14,81	15,2
Taux de démission	4,46	8,19	6,36	6,34
Taux d'absentéisme	7,22	7,03	8,61	7,62

2008	Urbain	Interurbain	Ile de France	Total
Nombre de collaborateurs	8453	19897	3169	31519
Nombre d'entreprises	29	91	19	139
Taux de turnover	6,46	23,09	16,91	15,49
Taux de démission	1,27	7,01	6,4	4,89
Taux d'absentéisme	7,9	8,18	8,8	8,29

2009	Urbain	Interurbain	Ile de France	Total
Nombre de collaborateurs	7621	11144	3004	21769
Nombre d'entreprises	35	101	18	154
Taux de turnover	5,75	14,86	10,75	10,45
Taux de démission	1,48	5,56	2,32	3,12
Taux d'absentéisme	8,17	8,53	8,67	8,46

Annexe 10 : questionnaire :

Nous présentons ici le questionnaire diffusé lors du second point de collecte, en juin 2010, auprès des étudiants de licence professionnelle GSE. La collecte fut réalisée en salle, sous notre contrôle. Le questionnaire comprend 9 pages et 2 thèmes. Volontairement, nous avons inversé certaines questions et réduit le nombre de thème, afin d'éviter les biais de contamination.

Enquête sur la formation en alternance : le cas Veolia Transport

Questionnaire n°2 : 25-06-2010 - LPGSE

Madame, Monsieur,

Cette année, vous avez été recruté(e) pour effectuer une **formation en alternance diplômante** au sein du groupe Veolia Transport.

Pour cette raison, vous avez été choisi pour participer à une **enquête universitaire** portant sur la formation en alternance, enquête qui se déroulera en trois temps (rentrée, milieu d'année, fin d'année)

Cette enquête vise à étudier un dispositif particulier de formation, à travers l'évolution de différents collaborateurs formés en alternance, en France, chez Veolia Transport, au cours de l'année académique 2009-2010.

Il s'agit d'une enquête universitaire. Cela signifie que le donneur d'ordre pour cette enquête est l'étudiant que je suis. Cela signifie également que ce questionnaire est **anonyme**, les réponses ainsi que les questionnaires étant codés afin de garantir le plus strict anonymat.

Par ailleurs, dans une enquête par questionnaire, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaise réponse, toutes les réponses sont utiles et porteuses de sens.

Les objectifs de cette enquête sont doubles :

- Collecter des données afin d'analyser, comprendre et améliorer l'efficacité d'un système de formation spécifique, l'alternance.
- Collecter des données afin de me permettre de réussir mon travail universitaire.

Aussi, dans une enquête par questionnaire, vous, les étudiants en cours d'alternance, participez par vos réponses à la construction de ma recherche et par là même, à renforcer l'efficacité du système que vous êtes en train de vivre.

Pour cela, je vous demande de bien vouloir **remplir ce questionnaire** dans l'ordre des questions sans revenir en arrière, en prenant le temps de bien lire chaque question, et en veillant à **remplir tous les champs demandés**.

Ce questionnaire comporte deux thèmes et vous demandera 20 minutes de votre temps que je sais précieux et je vous adresse ainsi mes plus vifs remerciements pour votre participation à cette recherche.

Enfin, cette enquête, après traitement, fera l'objet d'une restitution que je m'engage à vous envoyer de manière synthétique, si vous le souhaitez.

PS : Si vous avez des questions ou des problèmes, vous pouvez me joindre au 06 18 85 22 12.

THEME 1 : caractéristiques

•Question 1 :

Êtes vous de sexe ? Masculin
 Féminin

•Question 2 :

En quelle année êtes vous né(e) ?

•Question 3 :

a/ En quelle année avez-vous intégré le monde du transport ?

b/ En quelle année avez-vous intégré le groupe Veolia Transport ?

c/ En quelle année avez-vous intégré votre réseau actuel ?

•Question 4 :

Indiquez le nombre approximatif de collaborateurs de votre réseau pendant votre formation :

..... Ne sait pas

Indiquez le nombre approximatif de conducteurs de votre réseau pendant votre formation :

..... Ne sait pas

•Question 5 :

Votre réseau est sous quel type de convention ?

Urbaine
Interurbaine
Ne sait pas

•Question 6 :

Dans quel département français est situé votre réseau ? *Indiquez le numéro :*

.....

• Question 8 :

Votre formation en alternance est-elle :

Formation professionnelle continue
 Formation initiale (-de 26 ans au début de la formation)
 Contrat de professionnalisation (+ de 26 ans au début de la formation)
 Autre

THEME 2 : formation

•Question 17 :

Aujourd'hui, exprimez votre degré d'accord avec les énoncées suivante :

Ex :

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

	1	2	3	4	5
Je passerai bien volontiers le reste de ma vie professionnelle dans mon entreprise					
Je ressens vraiment les problèmes de mon entreprise comme s'ils étaient les miens					
Je ne me considère pas comme un « membre de famille » de mon entreprise					
Je ne me sens pas affectivement attaché à mon entreprise					
Mon entreprise a pour moi beaucoup de significations personnelles					
Je ne ressens pas un fort sentiment d'appartenance à mon entreprise					
Je ne voudrais pas quitter mon organisation actuelle parce que j'aurais beaucoup à y perdre					
Pour moi personnellement, quitter mon organisation actuelle aurait beaucoup plus d'inconvénients que d'avantages					
Je continue à travailler pour cette organisation parce que je ne pense pas qu'une autre pourrait m'offrir les mêmes avantages					
Je n'ai pas d'autre choix que de rester dans mon organisation actuelle					
Je reste dans mon organisation actuelle parce que je ne vois pas où je pourrais aller ailleurs					
J'estime mes possibilités de choix trop limitées pour envisager de quitter mon organisation actuelle					
Je ne ressens aucune obligation de rester avec mon employeur actuel					
Même si c'était à mon avantage, je ne me sentirais pas le droit de quitter mon entreprise maintenant					
J'éprouverai de la culpabilité si je quittais mon entreprise maintenant					
L'entreprise mérite ma loyauté					
Je ne quitterai pas mon entreprise pour le moment car j'éprouve un sentiment d'obligation envers les gens qui en font partie.					
Je dois beaucoup à mon entreprise					

•Question 9 :

Exprimez votre degré de satisfaction concernant la qualité des formations dispensées depuis le début de votre alternance:

Par les professionnels du groupe Veolia Environnement :

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout satisfaisant - peu satisfaisant - assez satisfaisant - satisfaisant - tout à fait satisfaisant

Par l'université :

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout satisfaisant - peu satisfaisant - assez satisfaisant - satisfaisant - tout à fait satisfaisant

Par les consultants

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout satisfaisant - peu satisfaisant - assez satisfaisant - satisfaisant - tout à fait satisfaisant

•Question 10 :

Exprimez votre degré de satisfaction concernant le **soutien** que vous accorde **votre encadrement de formation** pendant l'alternance:

Votre tuteur ou maître d'apprentissage

1 - **2** - **3** - **4** - **5**

pas du tout satisfaisant - peu satisfaisant - assez satisfaisant - satisfaisant - tout à fait satisfaisant

Le Campus

1 - **2** - **3** - **4** - **5**

pas du tout satisfaisant - peu satisfaisant - assez satisfaisant - satisfaisant - tout à fait satisfaisant

•Question 11 :

Exprimez ici votre degré d'accord face à la suite de questions proposée :

☞ **Pendant votre formation en entreprise :**

1 - **2** - **3** - **4** - **5**

pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

	1	2	3	4	5
Aujourd'hui, l'entreprise apprécie la contribution que j'apporte à sa réussite					
Aujourd'hui, l'entreprise prend fortement en considération mes aspirations et mes valeurs					
Aujourd'hui, en entreprise, j'obtiens de l'aide de l'organisation quand j'ai des problèmes					
Aujourd'hui, l'entreprise se préoccupe vraiment de mon bien-être					
Aujourd'hui, l'entreprise est prête à faire le maximum pour m'aider à faire mon travail au mieux de mes capacités					
Aujourd'hui, l'entreprise est prête à m'aider quand j'ai besoin d'une faveur spéciale					
Aujourd'hui, l'entreprise se préoccupe de ma satisfaction générale au travail					
Aujourd'hui, l'entreprise prend mes opinions en considération					
Aujourd'hui, l'entreprise est fière de mes réalisations au travail					
Aujourd'hui, l'entreprise essaye de rendre mon travail aussi intéressant que possible					

☞ **Pendant votre formation au Campus :**

1 - **2** - **3** - **4** - **5**

pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

	1	2	3	4	5
Aujourd'hui, le centre de formation apprécie la contribution que j'apporte à la réussite de l'entreprise					
Aujourd'hui, le centre de formation prend fortement en considération mes aspirations et mes valeurs					
Aujourd'hui, en centre de formation, je peux obtenir de l'aide de l'organisation quand j'ai des problèmes					
Aujourd'hui, le centre de formation se préoccupe vraiment de mon bien-être					
Aujourd'hui, le centre de formation est prêt à faire le maximum pour m'aider à faire mon travail au mieux de mes capacités					
Aujourd'hui, le centre de formation est prêt à m'aider quand j'ai besoin d'une faveur spéciale					
Aujourd'hui, le centre de formation se préoccupe de ma satisfaction générale au travail					
Aujourd'hui, le centre de formation prend mes opinions en considération					
Aujourd'hui, le centre de formation est fier de mes réalisations au travail					
Aujourd'hui, le centre de formation essaye de rendre mon travail aussi intéressant que possible					

•Question 12 :

Pour chacune des propositions suivantes, précisez votre degré d'accord :

Aujourd'hui, mon manager se soucie de mes opinions.

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Aujourd'hui, mon manager se soucie vraiment de mon bien-être

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Aujourd'hui, mon manager prend en compte mes buts et valeurs

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Aujourd'hui, mon manager ne s'intéresse pas à moi.

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

•Question 14 :

Lors de votre entrée en formation, vous espérez un certain nombre de choses de la part de votre entreprise. Cochez dans la partie gauche du tableau la réponse qui correspond le mieux à ce que vous souhaitez, de ① à ⑤.

① pas du tout espéré ② peu espéré ③ assez espéré ④ espéré ⑤ tout-à-fait espéré

Estimez-vous que votre entreprise répond à vos attentes (partie droite du tableau)?

① beaucoup moins que prévu ② moins que prévu ③ comme prévu ④ plus que prévu ⑤ beaucoup plus que prévu

Exemple :

	Mes Attentes					Réponse entreprise				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
Déjeuner dans un trois étoiles tous les midis				X		X				

	Attentes					Réponse entreprise				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
Un ensemble attractif de rémunérations										
Un salaire lié à mes performances										
Etre traité de manière équitable										
Les ressources nécessaires pour faire mon travail										
La possibilité de pouvoir construire un projet de carrière										
Un travail intéressant										
Du soutien de la part de mon supérieur										
Un travail qui a du sens										
Une communication ouverte avec mes supérieurs										
Un emploi relativement sûr										
Un environnement de travail basé sur la collaboration de l'équipe										
Un emploi avec de fortes responsabilités										
Un salaire élevé par rapport à celui proposé par les concurrents										
Une bonne ambiance de travail										
Un retour d'information objectif sur mon travail										
De bonnes opportunités de promotion										
Un emploi qui apporte de l'autonomie										
La possibilité de développer mes compétences										
Le respect des autres membres de l'entreprise										
Des relations de travail coopératives										
Des possibilités pour évoluer										
Des primes basées sur ma performance										
Un emploi qui comporte des défis à relever										
La sécurité de l'emploi										
Bénéficier d'activités de formation										
La possibilité de voyager										
Un emploi qui permet d'avoir un impact sur les prises de décision										
Les conditions matérielles nécessaires pour réaliser mon travail										
L'opportunité d'apprendre de nouvelles choses										

De façon générale, comment évaluez-vous la façon dont votre entreprise respecte aujourd'hui vos attentes?

Entourez le chiffre qui correspond à votre réponse.

① très mauvaise ② plutôt mauvaise ③ moyenne ④ plutôt bonne ⑤ excellente

•Question 15 :

En terme de carrière, exprimez votre degré d'accord sur les affirmations suivantes :

Je suis satisfait du succès obtenu dans ma carrière professionnelle

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Je suis satisfait des progrès que j'ai fait en ce qui concerne les buts que je me suis fixé pour ma carrière

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Je suis satisfait de la progression de mes revenus

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Je suis satisfait de mes progrès accomplis pour atteindre mes objectifs de développement de nouvelles compétences.

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

•Question 16 :

Indiquez votre degré d'accord avec les phrases suivantes, selon le barème suivant :

1 - 2 - 3 - 4 - 5
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

	1	2	3	4	5
Aujourd'hui, je connais bien les personnes de mon équipe dans mon réseau					
Aujourd'hui, je me sens isolé(e) par rapport aux autres salariés dans mon réseau:					
Aujourd'hui, je sens faire vraiment partie d'une équipe dans mon réseau :					
Aujourd'hui, je connais précisément l'étendue de mes responsabilités :					
Aujourd'hui, je sais ce que je dois faire dans toutes les situations :					
Aujourd'hui, je connais bien les procédures de mon réseau (rémunération, congés, sanctions, avantages) :					
Aujourd'hui, je rencontre souvent des situations dans lesquelles j'ai besoin d'assistance :					
Aujourd'hui, j'ai encore beaucoup de chose à apprendre pour être performant dans mon travail :					
Aujourd'hui, il y a beaucoup de tâches dans mon travail pour lesquelles je rencontre des difficultés :					
Aujourd'hui, je ne connais pas encore toutes les valeurs de mon entreprise :					

Question 16 :

Aujourd'hui, que pensez-vous apporter à votre employeur? Pour y répondre, cochez dans la partie gauche du tableau ce que vous étiez prêt(e) à donner.

① pas du tout prêt à donner ② peu prêt à donner ③ assez prêt à donner ④ prêt à donner ⑤ tout-à-fait prêt à donner

Respectez-vous vos engagements (partie droite du tableau) ?

① beaucoup moins que prévu ② moins que prévu ③ comme prévu ④ plus que prévu ⑤ beaucoup plus que prévu

Exemple :

	Mes Apports					Respect de mes engagements				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
Des gâteaux tous les matins				4				3		

	Mes Apports					Respect de mes engagements				
	①	②	③	④	⑤	①	②	③	④	⑤
Défendre l'image de l'entreprise										
Avoir un bon esprit d'équipe										
Adhérer aux objectifs de mon entreprise										
Atteindre les minima de performance requis										
Rester au moins 2 ans dans mon entreprise										
Effectuer mon travail en étant digne de confiance										
Ne pas chercher un emploi ailleurs										
Accepter une mutation interne si nécessaire										
Me former pour améliorer ma valeur dans l'entreprise										
Me déplacer si nécessaire										
Me comporter de manière responsable										
Respecter la confidentialité des informations en ma possession										
Avoir une attitude positive auprès de mes collègues										
Travailler tard si c'est nécessaire pour finir le travail demandé										
Acquérir les compétences que l'on attend de moi										
Accepter un changement de fonction dans mon service										
Travailler efficacement avec les autres										
Aller au-delà des performances que l'on attend de moi										
Accepter des tâches qui dépassent mes attributions										
Obtenir de bons résultats de façon régulière										
Travailler le week-end										
Accepter une mobilité géographique si nécessaire										
Refuser d'aider une entreprise concurrente										
Rester durablement dans l'entreprise										
Aider les autres dans leur travail										
Faire des suggestions innovantes pour améliorer le fonctionnement de l'entreprise										

En général, comment évaluez-vous la façon dont vous respectez aujourd'hui vos engagements?

Entourez le chiffre qui correspond à votre réponse.

① très mauvaise ② plutôt mauvaise ③ médiocre ④ plutôt bonne ⑤ excellente

Question n°18 :

Précisez ci-dessous votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

Dans un an, à la même période de l'année, il est probable que je travaille encore dans cette entreprise

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Il est probable que je prenne des initiatives afin de m'assurer un travail dans une autre entreprise d'ici un an

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Je resterai encore cinq autres années supplémentaires dans mon entreprise

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Au cours de l'année à venir, je chercherai probablement un autre travail dans une autre entreprise

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

•Question 19 :

De manière générale, considérez vous que votre formation en alternance favorise aujourd'hui votre implication au sein de votre organisation ?

1 - **2** - **3** - **4** - **5**
pas du tout d'accord - peu d'accord - assez d'accord - d'accord - tout à fait d'accord

Je vous remercie vivement.

Très cordialement.

Antoine Pennaforte

Annexe 11 : Extrait des tests sur les variables de contrôle :

Relations variables de contrôle – socialisation organisationnelle : long 1 :

	SO	IS	CR	MT
Sexe	F=1,385 ; p<.245	F=6,433 ; p<.015	F=.770 ; p<.385	F=.380 ; p<.541
Age	F=4,351 ; p<.000**	F=1,426 ; p<.196	F=1,117 ; p<.378	F=3,455 ; p<.002
Niveau diplôme suivi	F=6,108 ; p<.004	F=.357 ; p<.702	F=7,530 ; p<.001*	F=2,366 ; p<.105
Type de public	F=3,043 ; p<.057	F=3,024 ; p<.058	F=.645 ; p<.529	F=1,832 ; p<.172
Convention	F=4,350 ; p<.009	F=.607 ; p<.614	F=3,508 ; p<.023	F=2,683 ; p<.058

* significatif à 0,05 ; **, significatif à 0,01

Relations variables de contrôle – contrat psychologique : long 1 :

	CP	CP Mes Attentes – respect entreprise IOC	CP Mes apports – respect de mes engagements
Sexe	F=1,928 ; p<.172	F=3,482 ; p<.068	F=.654 ; p<.423
Age	F=.804 ; p<.652	F=.696 ; p<.476	F=.632 ; p<.811
Niveau diplôme suivi	F=.325 ; p<.725	F=.419 ; p<.660	F=.199 ; p<.660
Type de public	F=2,474 ; p<.095	F=2,347 ; p<.107	F=2,054 ; p<.140
Convention	F=.704 ; p<.555	F=1,116 ; p<.335	F=.396 ; p<.757

* significatif à 0,05 ; **, significatif à 0,01

Relations variables de contrôle – socialisation organisationnelle : long 2 :

	SO	IS	CR	MT
Sexe	F=.025 ; p<.875	F=.001 ; p<.973	F=1,924 ; p<.173	F=3,386 ; p<.073
Age	F=1,362 ; p<.239	F=1,532 ; p<.171	F=.608 ; p<.796	F=.955 ; p<.498
Niveau diplôme suivi	F=.011 ; p<.989	F=1,601 ; p<.214	F=4,232 ; p<.021	F=.677 ; p<.514
Type de public	F=2,785 ; p<.073	F=1,747 ; p<.187	F=1,824 ; p<.174	F=1,526 ; p<.229
Convention	F=.015 ; p<.986	F=1,394 ; p<.259	F=.592 ; p<.558	F=.468 ; p<.629

* significatif à 0,05 ; **, significatif à 0,01

Relations variables de contrôle – contrat psychologique : long 2 :

	CP	CP Mes Attentes – respect entreprise	CP Mes apports – respect de mes engagements
Sexe	F=1,839 ; p<.182	F=1,940 ; p<.171	F=.357 ; p<.554
Age	F=.522 ; p<.862	F=.978 ; p<.480	F=1,212 ; p<.318
Niveau diplôme suivi	F=.192 ; p<.826	F=.009 ; p<.991	F=.549 ; p<.582
Type de public	F=.716 ; p<.495	F=3,967 ; p<.026	F=.407 ; p<.668
Convention	F=.648 ; p<.528	F=.158 ; p<.854	F=.623 ; p<.541

* significatif à 0,05 ; **, significatif à 0,01

Relations variables de contrôle – implication organisationnelle : long 1 :

	IO	IOA	IOC	IOC-SAC	IOC-ALT	ION
Sexe	F=.063 ; p<.802	F=.101 ; p<.752	F=.283 ; p<.597	F=.830 ; p<.367	F=.005 ; p<.944	F=.074 ; p<.787
Age	F=1,592 ; p<.135	F=1,066 ; p<.417	F=2,818 ; p<.007	F=2,301 ; pp<.025	F=1,603 ; p<.131	F=1,381 ; p<.217
Niveau diplôme suivi	F=2,497 ; p<.093	F=.593 ; p<.557	F=8,672 ; p<.001*	F=2,439 ; p<.098	F=8,478 ; p<.001*	F=.051 ; p<.950
Type de public	F=.013 ; p<.987	F=2,379 ; p<.104	F=1,976 ; p<.150	F=2,843 ; p<.069	F=.351 ; p<.706	F=.044 ; p<.957
Convention	F=.292 ; p<.831	F=1,635 ; p<.195	F=1,464 ; p<.237	F=.516 ; p<.673	F=1,577 ; p<.208	F=.782 ; p<.510

* significatif à 0,05 ; **, significatif à 0,01

Relations variables de contrôle – implication organisationnelle : long 2 :

	IO	IOA	IOC	IOC-SAC	IOC-ALT	ION
Sexe	F=.245 ; p<.623	F=.025 ; p<.874	F=.017 ; p<.896	F=.002 ; p<.965	F=.042 ; p<.838	F=1,426 ; p<.239
Age	F=3,565 ; p<.003	F=1,264 ; p<.289	F=1,491 ; .185	F=1,404 ; p<.220	F=1,351 ; p<.245	F=2,904 ; p<.010
Niveau diplôme suivi	F=3,245 ; p<.049	F=1,575 ; p<.219	F=15,471 ; p<.000**	F=12,393 ; p<.000**	F=4,904 ; p<.012	F=2,130 ; p<.132
Type de public	F=5,617 ; p<.007	F=1,829 ; p<.173	F=3,982 ; p<.026	F=4,733 ; p<.014	F=.957 ; p<.392	F=3,933 ; p<.027
Convention	F=2,518 ; p<.093	F=.099 ; p<.906	F=4,429 ; p<.018	F=8,789 ; p<.001*	F=.238 ; p<.789	F=.943 ; p<.398

Annexe 12 : Extrait des tests de comparaison de moyenne :

Soutien organisationnel de l'entreprise Long 1 versus Long 2 :

	t	ddl	p	Moyenne	Ecart-type
SOlong1	17,915	98	,000*	3,25	0,614
SOlong2				3,42	0,282
SOISlong1	2,560	98	,856	3,83	0,970
SOISlong2				3,84	0,874
SOCRIlong1	11,058	98	,000*	3,05	0,756
SOCRIlong2				3,20	0,622
SOMTlong1	11,988	98	,000*	2,97	0,795
SOMTlong2				3,26	0,770

*significatif à 0,05 ;

Soutien organisationnel de l'entreprise Long 2 versus Groupe témoin :

	t	ddl	p	Moyenne	Ecart-type
SOPElong2	9,241	98	,000*	3,26	0,814
SOPETémoin				3,05	0,895
SSPlong2	2,313	98	,0493	3,40	0,750
SSPTémoin				3,41	1,018

* significatif à 0,05 ;

Succès de carrière Long 1 versus Long 2 :

	t	ddl	P	Moyenne	Ecart-type
SCLong1	1,233		.559	3,41	0,997
SCLong2				3,43	0,973

* significatif à 0,05 ;

Succès de carrière Long 2 versus Groupe témoin :

	t	ddl	P	Moyenne	Ecart-type
SCLong2	5,762	98	,000*	3,43	0,687
SCTémoin				3,16	0,654

* significatif à 0,05 ;

Annexe 13: Extraits des tests de corrélation :

Associations socialisation organisationnelle et implication organisationnelle : long 1 :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SOG	Corrélation de Pearson	,259	,504**	,070	-,068	,176	,023
	Sig. (bilatérale)	,073	,000	,631	,641	,225	,877
	N	101	101	101	101	101	101
SOIS	Corrélation de Pearson	,150	,225	,005	-,003	,010	,112
	Sig. (bilatérale)	,305	,119	,973	,985	,943	,445
	N	101	101	101	101	101	101
SOCR	Corrélation de Pearson	,380**	,503**	,198	,061	,247	,150
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,172	,677	,087	,303
	N	101	101	101	101	101	101
SOMT	Corrélation de Pearson	,004	,289*	-,060	-,186	,091	-,194
	Sig. (bilatérale)	,980	,000	,682	,201	,536	,183
	N	101	101	101	101	101	101

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

* . La corrélation est significative au niveau 0.05

Association contrat psychologique et implication organisationnelle : long 1 :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
CPG	Corrélation de Pearson	,256	,359*	,004	,210	-,202	,221
	Sig. (bilatérale)	,076	,000	,980	,147	,164	,126
	N	101	101	101	101	101	101
CPAR	Corrélation de Pearson	,191	,328*	,013	,140	-,118	,099
	Sig. (bilatérale)	,188	,000	,930	,339	,419	,497
	N	101	101	101	101	101	101
CPPR	Corrélation de Pearson	,260	,320*	-,004	,226	-,229	,273
	Sig. (bilatérale)	,072	,000	,979	,118	,113	,058
	N	101	101	101	101	101	101
	Sig. (bilatérale)	,000	,044	,001	,000	,146	
	N	101	101	101	101	101	101

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association soutien organisationnel et implication organisationnelle : long 1 :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SOPE	Corrélation de Pearson	,220	,406**	,049	,023	,053	,052
	Sig. (bilatérale)	,128	,004	,737	,874	,716	,724
	N	101	101	101	101	101	101
SOPC	Corrélation de Pearson	,313*	,327*	,060	,140	-,045	,313*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,682	,338	,759	,000
	N	101	101	101	101	101	101
SSP	Corrélation de Pearson	,207	,272	,027	-,055	,096	,169
	Sig. (bilatérale)	,154	,058	,854	,707	,511	,245
	N	101	101	101	101	101	101

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association socialisation organisationnelle et implication organisationnelle : long 2 :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SO	Corrélation de Pearson	,338*	,415**	,056	,144	-,097	,250
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,712	,344	,526	,097
	N	98	98	98	98	98	98
SOIS	Corrélation de Pearson	,113	,332*	-,130	-,080	-,146	,058
	Sig. (bilatérale)	,461	,000	,396	,599	,338	,707
	N	98	98	98	98	98	98
SOCR	Corrélation de Pearson	,479**	,126	,407**	,398**	,244	,452**
	Sig. (bilatérale)	,001	,408	,005	,004	,107	,002
	N	98	98	98	98	98	98
SOMT	Corrélation de Pearson	,036	,324*	-,179	-,052	-,290	-,049
	Sig. (bilatérale)	,814	,001	,238	,736	,053	,749
	N	98	98	98	98	98	98

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association contrat psychologique et implication organisationnelle : long 2 :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
CPG	Corrélation de Pearson	,410**	,364*	,164	,097	,192	,336*
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,281	,525	,208	,000
	N	98	98	98	98	98	98
CPAR	Corrélation de Pearson	,344*	,269	,230	,214	,155	,203
	Sig. (bilatérale)	,000	,074	,128	,158	,310	,180
	N	98	98	98	98	98	98
CPPR	Corrélation de Pearson	,259	,267	,012	-,070	,127	,290
	Sig. (bilatérale)	,086	,076	,937	,650	,406	,053
	N	98	98	98	98	98	98

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association soutien organisationnel et implication organisationnelle : long 2 :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SOPE	Corrélation de Pearson	,625**	,330*	,404*	,363*	,290	,568**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,000	,053	,000
	N	98	98	98	98	98	98
SOPC	Corrélation de Pearson	,379*	,300*	,230	,236	,122	,250
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,129	,119	,424	,098
	N	98	98	98	98	98	98
SSP	Corrélation de Pearson	,404**	,093	,386*	,370*	,243	,340*
	Sig. (bilatérale)	,005	,545	,000	,000	,107	,000
	N	98	98	98	98	98	98

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association contrat psychologique et implication organisationnelle : Temps 3 :

		IO	IOA	IOAC	IOCSAC	IOCALT	ION
CPG	Corrélation de Pearson	-,156	,088	-,160	-,232	-,038	-,177
	Sig. (bilatérale)	154	154	154	154	154	154
	N	154	154	154	154	154	154
CPAR	Corrélation de Pearson	-,023	,214	-,009	-,079	,064	-,191
	Sig. (bilatérale)	,879	,157	,954	,606	,674	,208
	N	154	154	154	154	154	154
CPPR	Corrélation de Pearson	-,244	-,122	-,269	-,304*	-,150	-,063
	Sig. (bilatérale)	,107	,425	,074	,000	,324	,680
	N	154	154	154	154	154	154

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association soutien organisationnel et implication organisationnelle : Temps 3 :

		IO	IOA	IOAC	IOCSAC	IOCALT	ION
SOPEAlt	Corrélation de Pearson	,009	-,065	-,174	-,045	-,250	,299*
	Sig. (bilatérale)	,955	,671	,254	,771	,098	,000
	N	154	154	154	154	154	154
SOPCAIt	Corrélation de Pearson	,327*	,187	,261	,325*	,117	,203
	Sig. (bilatérale)	,000	,218	,083	,000	,445	,181
	N	154	154	154	154	154	154
SSPAIt	Corrélation de Pearson	,141	-,015	-,051	,027	-,112	,377*
	Sig. (bilatérale)	,356	,924	,741	,862	,462	,000
	N	154	154	154	154	154	154

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association socialisation organisationnelle – implication organisationnelle : **Groupe de contrôle** :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SO	Corrélation de Pearson	,410**	,269*	,310**	,368**	,108	,282**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,000	,320	,000
	N	271	271	271	271	271	271
SOIS	Corrélation de Pearson	,338**	,358**	,183	,391**	-,129	,164
	Sig. (bilatérale)	,001	,001	,090	,000	,234	,129
	N	271	271	271	271	271	271
SOCR	Corrélation de Pearson	,327**	,167	,234*	,310**	,046	,280**
	Sig. (bilatérale)	,002	,122	,000	,003	,672	,000
	N	271	271	271	271	271	271
SOMT	Corrélation de Pearson	,246*	,078	,263*	,124	,300**	,179
	Sig. (bilatérale)	,000	,472	,000	,253	,005	,097
	N	271	271	271	271	271	271

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association contrat psychologique – implication organisationnelle : **Groupe de contrôle** :

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
CPG	Corrélation de Pearson	,536**	,318**	,331**	,425**	,079	,463**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,002	,000	,468	,000
	N	271	271	271	271	271	271
CPAR	Corrélation de Pearson	,444**	,234*	,296**	,395**	,054	,393**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,000	,619	,000
	N	271	271	271	271	271	271
CPPR	Corrélation de Pearson	,436**	,294**	,244*	,296**	,077	,366**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,005	,477	,000
	N	271	271	271	271	271	271

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Association soutien organisationnel perçu – implication organisationnelle : **Groupe de contrôle :**

		IO	IOA	IOC	IOSAC	IOALT	ION
SOP	Corrélation de Pearson	,594**	,494**	,297**	,480**	-,039	,441**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,005	,000	,721	,000
	N	271	271	271	271	271	271
SSP	Corrélation de Pearson	,586**	,456**	,269*	,410**	-,007	,483**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,948	,000
	N	271	271	271	271	271	271

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Annexe 14 : Extraits des tests de régression :

Nous présentons des extraits de nos analyses de régression, en indiquant les taux d'explication de la variance.

Modèle implication – intention de quitter : Temps 2 :

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,512 ^a	,262	,218	,64046

a. Valeur prédite : (constante), ION

Modèle de développement de l'implication calculée SAC : Temps 2 :

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,616 ^a	,379	,358	,56582

a. Valeurs prédites : (constantes), SOCR, SSP, SC, CPAR, CPPR

Modèle de développement de l'implication affective : Temps 2 :

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,714 ^a	,510	,474	,47917

a. Valeurs prédites : (constantes), SOIS, SOMT, CPAR, CPPR, SOPE, SOCR, SSP

Modèle de développement de l'implication calculée SAC : Temps 3 :

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,616 ^a	,379	,358	,56582

a. Valeurs prédites : (constantes), SOCR, CPAR, SSP, CPAR, SC

Annexe 15 : grille d'entretiens semi-directifs : phase de « validation » : anciens formations initiales :

Grille d'entretiens – Collecte mai – juin 2010 - FI

Mes objectifs de recherche :

Faire sens	Votre travail actuel
Comprendre	Votre alternance
Je recherche le comment	Votre transition
Valider mon modèle	Votre carrière
Enrichir mon modèle	Vous ; les autres ; contexte

Introduction :

Merci de me recevoir en entretien – recherche sur l'alternance – anonymat – enregistrement ?

Phrase d'accroche : journée de travail ? (comprendre le contexte)

Thèmes :

● **Votre travail actuel** :

Quel est le contexte de travail ?

Quelles sont vos relations avec les autres membres de votre entreprise ?

Quels sont les atouts, les faiblesses, les contraintes dans votre travail actuel ?

Que vous apporte votre travail ?

● **Votre alternance** :

Comment êtes vous arrivé dans l'entreprise ?

Quelles étaient vos motivations à entrer dans l'entreprise (via l'alternance) ?

A votre entrée dans l'entreprise, qu'attendiez-vous de l'entreprise (VT)?

VT, votre entreprise, formation

A votre entrée dans l'entreprise, qu'étiez vous prêt à donner (comment envisagiez vous votre travail ?)

Comment s'est déroulée votre entrée dans l'entreprise ?

Comment s'est déroulée votre entrée dans la formation ?

Durée ? Facilité ? Difficulté ? Moyens ? (= comment)

Comment s'est déroulée votre alternance ?

Avez-vous perçu différentes phases ?

Influence du contexte (ambiance, rapports sociaux)

Que retenez-vous de votre année d'alternance ?

Que vous a apporté votre année d'alternance ?

Importance du diplôme ? Reconnaissance ? Professionnalisme

Quelles furent les acteurs (personnes) clés de votre alternance ?

Que vous ont-elles apportées ?

Quelles furent les personnes secondaires ?

Syndicats ?

Quels étaient vos rapports avec vos collègues (de travail et de formation), votre supérieur, votre MA, votre responsable de formation ?

Fréquences ; Apports

Aviez-vous le sentiment d'être soutenu ou laissé à l'abandon ?

En entreprise ? En formation ?

Comment avez-vous géré le rapport travail – hors travail pendant l'alternance ?

Vie de famille, hobbies, activités,

L'alternance a-t-elle eu des effets sur votre rapport au travail ?

Quels étaient vos objectifs à travers l'alternance ?

Quels étaient les atouts, les faiblesses, les contraintes de l'alternance

● **Votre transition :**

Comment s'est déroulée la transition entre la fin de l'alternance et le début de votre contrat

Qu'est ce qui a changé ? soutien, rapports, exigences, maîtrise du poste

Etes vous sur un poste choisi ? imposé ?

Cohérence ?

Qu'attendiez vous de la part de l'entreprise en l'intégrant après votre alternance ?

Qu'étaient vous prêt à donner à votre entreprise après votre alternance ?

Votre rapport travail – hors travail a-t-il changé depuis la fin de votre alternance ?

● **Votre carrière :**

Pouvez vous me raconter (me découper) les différentes phases de votre vie professionnelle depuis votre arrivée chez VT ? (votre parcours)

Etes vous satisfait de votre parcours ?

Considérez que votre entreprise a des valeurs ? si oui, lesquelles ?

Comment considérez-vous les valeurs de votre entreprise ? Etes vous en accord avec ? En désaccord ?

Pensez vous continuer votre carrière dans votre entreprise ? chez VT ?

Pourquoi : sentez bien ici ? sent redevable ? sent obligé car pas mieux ailleurs ?

Quels sont vos objectifs de carrière ?

Conclusion :

Autre chose à ajouter

Annexe 16 : entretien semi-directif complet – ancien formation initiale sur la licence professionnelle GSE

L'entretien s'est déroulé pendant la dernière phase de recherche, dans le temps de « validation » qualitative de nos données quantitatives, en juin 2010. L'interview dure 1h10 et s'est déroulé sur le lieu de travail de l'ancien étudiant. Enregistré, l'entretien a été entièrement retranscrit sans modification de langage. L'acteur interviewé est un ancien étudiant en formation initial, diplômé en 2009, sur le diplôme LPGSE.

Pour commencer, pourriez-vous m'expliquer comment se déroule une journée de travail, pour vous ?

Je suis responsable des équipes contrôle prévention et gare routière, et une journée type de travail, c'est très difficile à définir car c'est très varié, ce sont des services différents avec des personnes différentes et chaque jour je ne fais pas la même chose, et je n'ai pas d'horaires précis. J'ai des tâches très diversifiées, avec des choses récurrentes comme la paie, le disciplinaire ou la gestion des carrières et beaucoup de petites tâches ponctuelles.

Quelles sont vos missions générales ?

J'ai une grosse part de travail administratif car je suis la seule à gérer cela. J'ai deux adjoints qui m'assistent mais uniquement des personnes de terrain, qui contrôlent et suivent les équipes sur le terrain. A 70% de mon temps devant mon ordinateur et mon bureau, le reste sur le terrain. La partie disciplinaire, quantifier je sais pas. La paie, c'est deux jours par mois. Le disciplinaire, je respecte les délais au cas par cas. Après, il y a une grosse partie où je m'occupe des gens, je suis l'interlocutrice directe pour tous ce qui est papier, j'ai 48 personnes, attestations, suivi des arrêts, je suis en relation du service du personnel dans un autre établissement. Gestion des carrières demande beaucoup de temps, se renseigner sur les types de formation, Fongecif..

Vous êtes responsable directe des 48 personnes ?

Ils ont des chefs d'équipe, qui font un relais sur le terrain mais tous ces gens là et mes adjoints ne touchent pas à la partie administrative.

Et vous êtes responsables des adjoints aussi ?

Oui. Il y a un agent de maîtrise et un employé.

Quel est le contexte de l'entreprise ? L'ambiance de travail ?

Je suis un service un peu détaché du cœur de métier. Je fais partie de l'exploitation mais rattachée aujourd'hui à la direction donc j'ai une certaine indépendance par rapport au cœur du métier, tout en restant en relation avec le service commercial et l'exploitation. Au niveau du climat dans mon service, globalement, on est rentré dans une phase où on professionnalise

les gens. Beaucoup moins de problèmes disciplinaires qu'il y a deux ans. Climat plutôt serein aujourd'hui mais c'est les aléas.

Et le climat général au sein de l'entreprise ?

Ca se passe bien. Les autres services ont compris que les agents d'ambiance et les contrôleurs font un travail de qualité, ils sont reconnus de plus en plus. Ils sont connus des administratifs car font leur prise de service au dépôt. On les intègre à des projets, le contexte est plutôt bon. Les autres services apprécient.

Quel est l'environnement de travail de l'entreprise (activités) ?

Le réseau est assez étendu car il couvre une grande partie du département et une partie du (...). C'est varié, avec des quartiers très calmes avec d'autres plus sensibles donc besoins en sécurisation.

Quelles sont les tâches de votre travail ? Vous y attendiez vous après votre formation en alternance ?

Je connaissais bien l'étendue de mon poste car en alternance j'étais sur ce type de poste déjà. En revanche, je n'avais pas le temps de tout faire en alternance donc je priorisai. Après, j'ai pas eu de surprise dans la mesure où j'étais depuis un an sur le poste. En plus je l'ai adapté à moi, à ce que je voulais, de manière assez autonome, et donc le fait d'arrêter l'alternance m'a permis de prioriser et d'approfondir.

Que vous apporte votre travail ?

Je m'occupe de gens, on est à 90% dans l'humain et c'est une très grande satisfaction. Après, j'ai appris qu'il ne faut pas attendre de reconnaissance des gens qu'on encadre car on en aura pas forcément. Il faut chercher une satisfaction dans autre chose. Et j'ai pas suffisamment analysé tous les détours de mon métier et je pense que si je ne l'aimais pas, je ne pourrai pas le faire. Parce que ça demande une énorme implication, nuit et jour, en vacances. Je ne saurai pas décrire. On a l'impression d'être le chef d'orchestre de tout un tas de chose et c'est génial, je vais au delà de ma réserve naturelle. Il y a plein de bons moments et rien que pour ça j'aime ce que je fais.

Qu'est ce qui vous plaît le plus ?

Organisation, il y en a beaucoup. On est assez autonome. Et à côté, gros travail d'équipe car travaille avec les autres services et c'est un mélange impressionnant qui est agréable.

Y a-t-il de la reconnaissance au sein de l'entreprise ?

J'en ai de certains qu'on encadre mais ça dépend des profils. Ce que je me dis pour pas être déçue, c'est que je suis là pour faire mon travail et je dois être à leur disposition pour leur apporter tout ce que je peux. Après, la reconnaissance avec ma direction, il y en a mais je ne vais pas travailler pour ça car je ne l'aurai sûrement pas quand je voudrai. Et c'est aussi le fait d'être indépendante et en autonomie, où on ne va pas raconter tout ce qui se passe, qui fait que les gens au dessus ne voient pas l'ampleur de notre travail. Mais j'aime bien mon entreprise, j'ai un sentiment d'appartenance assez fort et le jour où je quitterai (...), en plus de

la sensibilité qu'on a dans ces moments là, ça me fera quelque chose. On est nombreux, c'est une équipe géniale, des affinités se forment. Il y a des gens avec qui on est pas forcément bien dans le travail car on est pas d'accord avec les méthodes mais ça n'empêche pas de s'apprécier personnellement. Et j'aime beaucoup les équipes qui travaillent ici, et l'entreprise, et l'historique de l'entreprise, et tout le monde ici se sent appartenir à l'entreprise, même les conducteurs, même les stagiaires.

Cela s'est passé à la fin de l'alternance. Avant, ils ne s'attachaient pas car pas là, jamais là. La continuité crée du lien.

Avez-vous des contacts en dehors de votre entreprise ?

Avec le recul et l'année de licence, j'ai beaucoup de contact avec le groupe VE, ça ouvre et donne une vision différente des gens ici depuis 20 ans. L'alternance a fait la différence sur la connaissance du groupe, la vision des métiers. Et aussi la vision du pôle car assez actif, on se connaît bien et on connaît tous nos homologues, les directeurs, les responsables d'exploitation, et j'ai la chance d'être dans l'établissement qui accueille le pôle.

Quel est votre rapport travail hors travail ?

Pas dérangeant. Quand j'étais en licence, j'avais du mal à faire la part des choses entre ma vie privée et ma vie professionnelle. J'ai eu une grande discussion avec mon responsable de l'époque, il m'a ouvert les yeux et maintenant je fais la part des choses, même si je sais que je peux avoir des coups de téléphone tard dans la nuit, ça va pas m'empêcher à passer à autre chose. J'ai atteint un niveau suffisant pour faire la part des choses. Psychologiquement c'est très relaxant, je me sens bien par rapport à tout ça, j'ai pas d'enfants, c'est pas dérangeant, donc tant que j'ai cette vie là, c'est très bien comme ça.

C'est beaucoup plus facile d'avoir uniquement travail hors travail à gérer que travail formation et hors travail, ça change tout. Mais après c'était personnel, car dans les entreprises avant, j'ai eu le même problème et il ne faut pas rapporter ses à la maison.

Donc votre soupape de décompression se passe sur votre temps de travail ?

Oui, on peut avoir un très gros problème le matin et on passe à autre chose.

Comment s'est déroulée votre entrée en alternance ?

Je commence un peu en avance car la personne que je remplaçais était partie puis septembre. Pour l'intégration aux (...): je suis arrivée sur un poste où la personne était déjà partie. Je ne pense pas avoir été beaucoup accompagnée car je me suis retrouvée sur un bureau toute seule à ne pas savoir quoi faire et par quoi commencer. Au moment de la prépaie, avec une façon de faire désordonnée et je me suis retrouvée avec des équipes où la aussi je ne comprenais rien, les gens venaient travailler quand ils avaient le temps, j'avais pas mal de monde et j'ai du m'intégrer un peu seule. En plus, j'étais dans des locaux excentrés, pas du tout dans mon service. Quand il fallait que j'aie voir mon responsable à 300 mètres, c'était toujours très compliqué d'avoir les infos, de savoir ce qu'il se passait. Intégration bien faite avec les gens mais un peu légère au niveau de l'accompagnement.

L'intégration dans la formation, c'était différent: l'équipe pédagogique prend en charge, bonne communication, pas seule, emploi du temps.

Le Campus pallie le déficit en entreprise ou les deux intégrations ne sont pas comparables ?

Complètement différent oui. Au campus, on redevient un étudiant, c'est plus relaxe mais ca ne l'a pas été car quand j'étais en formation, je recevais des coups de fil donc compliqué. Je me faisais plus de souci en cours que j'aurai pu passer de temps à décompresser. J'étais en stress.

Avez-vous obtenu un poste souhaité ?

Mon responsable me vend le poste avec les yeux de la façon dont il l'avait géré il y a 15 ans, car c'était l'ancien responsable, mais avec 5 personnes. Il était aussi responsable d'exploitation. Il ne m'a pas vendu du rêve, les missions étaient les miennes, mais le reste, sa vision et son sentiment n'avaient rien à voir avec ce que j'ai trouvé le lendemain. Mais j'avais la chance de venir d'une entreprise, et d'avoir eu une expérience très forte avant, avec des profils particuliers. J'avais cette expérience pour moi qui m'a permis de faire face à certaines situations. Mais le poste tel qu'on me l'a vendu n'était pas tout a fait ce que j'ai trouvé en arrivant, sans compter toutes les adaptations nécessaires parce que ça collait plus avec les besoins du service et ce qui était fait.

Que recherchiez vous en arrivant en alternance ?

Un emploi avant tout. Et la formation aussi car elle me permettait de continuer à travailler avec une rémunération correcte, avec une formation solide, ce qui n'était pas négligeable. Et pratique aussi, j'étais à côté de chez moi et quand on a un poste qui nécessite une grande implication, une forte amplitude, c'est pratique et attirant. En plus société importante en terme de taille.

C'est le groupe qui attire, rentrer dans un groupe. Car avant, j'étais dans une structure petite, familiale, et tous les problèmes financiers. Et j'arrivais avec l'image que dans un groupe, on ne retrouve pas cela.

Et alors ?

Pleinement satisfaite même si je ne perds pas de vue que (...) est très spécifique. Il y a l'appui du groupe et les bienfaits du groupe, plus l'historique de cette société familiale. Mais ce qui m'attire le plus, c'est de gérer un service indépendant, qui fait partie d'une grosse structure et je sais que je ne l'aurai pas ailleurs.

Quelle fut votre fréquence d'interaction avec votre maître d'apprentissage ?

Je m'appuie sur lui à mon arrivée. Travaille beaucoup ensemble sur la partie disciplinaire car je connaissais rien. Pour le reste, carte blanche dès le départ. Et quand j'ai quitté l'alternance, lui partait, donc j'ai connu un autre responsable. Nouvelle adaptation, il ne voyait pas les choses de la même manière. Changements successifs.

Mais dans vos 6 premiers mois en entreprise ?

Alternance n'a pas favorisé l'intégration, bien au contraire, et ce ne sont pas les relations avec mon responsable qui ont favorisé mon intégration. Beaucoup de travail et convivial mais facilite pas. Alternance nuit car les gens ici ne me connaissaient pas bien, ne savaient pas si j'allais être là ou pas, quelles semaines j'allais en cours.

Que retenez vous de votre année d'alternance ?

Pour la partie formation : permet d'avoir des bases solides dans le transport et groupe. Plus permet de s'intégrer au niveau du groupe plus que dans entreprise, avec des visites et des contacts.

Y a-t-il des effets positifs de l'alternance en entreprise ?

Une partie de l'expérience que j'acquerrais ici en entreprise me servait en cours, sur certains thèmes, en lien avec les tâches que je pouvais avoir.

Et votre processus de recrutement pour la licence, vous a-t-on vendu du rêve ?

Non, en adéquation avec ce que j'ai découvert. C'était ce que j'attendais, explications précises.

Quelles furent les atouts / faiblesses de la formation ?

Formation en alternance était complète, ça a été un facteur d'ouverture sur les autres branches, très important. Et je pense qu'en fonction de la carrière que je pourrai avoir dans le groupe, ça restera ma base.

Faiblesse, je saurai pas vous dire. Rythme d'alternance me convenait.

Pourriez-vous me découper le processus d'alternance, par phase, depuis votre entrée en entreprise à maintenant ?

J'avais déjà travaillé depuis 2 ans et donc j'étais dans une dynamique professionnelle, pas prête à reprendre mes études. Mais je reviens à l'alternance, je connaissais déjà. Partie étude et où je dois tenir un poste avec des responsabilités mais ça s'est fait.

J'ai eu la licence, je dirai pas qu'il n'y a pas eu des phases de découragement dans la partie apprentissage mais à certains moments ça devenait un peu pénible parce que je travaillais et rendre des dissertations, des fiches de lecture, ça m'était pénible, surtout sur la fin de l'année.

Très satisfaite de mon année de licence et de l'accompagnement que j'ai eu. Puis embauche en CDI, permet de faire des choses que je n'avais pas le temps de faire avant. Maintenant j'ai une vision de carrière qui commence à se dessiner, avec des projets, des ambitions, oui clairement, l'alternance a été un tremplin, j'ai mis les pieds dans ce groupe et j'ai envie d'y rester.

Y a-t-il eu une période de flou liée au CDD ?

Non, car on en parlait tout le temps, il n'a jamais été question que je quitte mon poste, surtout que c'est pas un poste où on s'amuse à former les gens tous les ans ou tous les deux ans, c'est pas dans l'intérêt de l'entreprise du moment que ça se passait bien, et j'ai été en confiance tout au long de l'année, et à aucun moment j'ai pensé que je ne resterai pas dans le groupe, ou sur mon poste à la fin de l'alternance.

Quels sont vos objectifs de carrière ?

J'en avais pas en arrivant. Mais là j'étais sur un poste où j'ai touché à pas mal de domaines, ça m'a permis d'enrichir mon savoir faire, mes compétences. Autant au niveau technique du transport qu'au niveau de la gestion des ressources humaines, car c'est une grosse part de mon travail, et au niveau du management. Moi j'aimerais bien travailler dans une exploitation, à quel poste, je sais pas, mais il y a aussi des postes transverses, comme la formation, qui d'un côté m'intéressent, donc là j'ai juste envie de donner le meilleur pour faire en sorte que mon service fonctionne le mieux possible, tout aplanir et faire en sorte que le service fonctionne bien, avec un climat serein, et puis partir après vers autre chose pour évoluer et me diversifier mais l'exploitation c'est ce qui me plaît.

Quelles furent les personnes clés et secondaires de votre alternance ?

Les personnes clés : le chargé de formation, le DRH, car c'est lui qui m'a recruté et suivi et orienté vers (...), le premier responsable d'exploitation en entreprise.

Sans ces personnes, votre année aurait été très difficile ?

Oui, importance forte pour l'accompagnement, le soutien, la critique, pertinente et permet d'avancer. Oui, trois personnes clés même de mon passage chez Veolia.

Les personnes secondaires : les collègues de ma formation, très importantes, équipe pédagogique du campus car soutien très appréciable, et bien organisé, et il y a également les gens avec qui je travaille à (...), mes adjoints.

La mixité FPC-FI pendant formation, est-ce une aide ou pas ?

Cela a un impact oui car ce sont des professionnels, ils nous ont apporté leur expérience et leur témoignage, et heureusement, car les mentalités sont pas les mêmes, on a des gens plus matures en FPC et grande différence d'âge, crée des échanges très intéressants.

Quels étaient vos objectifs d'intégration ?

L'entreprise importait le plus. Mais avec le groupe licence, pas de problème, pas eu besoin de faire d'efforts.

Considérez-vous que votre entreprise a des valeurs ?

Oui, elle en a. Vous dire lesquelles... c'est une entreprise qui a une personnalité.

Adhères-vous à ces valeurs ?

Oui, je suis fier d'être (...), avant même d'être Veolia. Mais c'est la vie de quitter, et je devrai faire mieux ailleurs.

Comment l'adhésion s'est passée ?

Par l'autonomie de poste, le fait de n'avoir jamais été fliquée, d'avoir des responsables qui font confiance. Ici, l'ambiance est un peu à l'américaine, détendue, les gens s'aiment bien. Tout le monde s'est bien fait la part des choses. Des gens s'aiment pas comme partout mais on sait passer au-delà de ça. Tout le monde est très impliqué. Et c'est peut-être ce que

j'attends aujourd'hui et que j'attendrai pas dans deux ans. Les gens se sentent bien, tous, et toute catégorie de personnel.

Vous sentez vous redevable envers votre entreprise ?

Je pense que j'ai assez d'implication pour me sentir redevable mais je ne perds pas de vue que j'ai signé un contrat de travail, que je fournis un travail, jusque là on m'a toujours dit que je fournissais un travail de qualité. Donc je pense que je suis rémunérée en conséquence de cause, donc c'est donnant donnant, et si un jour les choses ne me conviennent plus, j'irai en parler à qui de droit et je partirai, c'est tout. Après, je me sens pas redevable au point de travailler bêtement. Je travaille car j'apprécie ce que je fais et les gens avec qui je travaille. Après, plus question d'être redevable.

Y a-t-il un avant et après alternance pour votre vie professionnelle ?

Oui, car je me vois bien dans le groupe. Avant, c'était un peu instable. Là, ma vision a changé, je me sens intégrée, je pense que la société ne va pas me lâcher, il y a suffisamment d'opportunités d'évolutions. Il y a un avant et un après oui.



Antoine PENNAFORTE

La relation dialectique d'alternance : l'impact de la formation en alternance sur l'implication organisationnelle et le turnover dans le monde des services

Résumé

Le turnover au sein des organisations, à un faible niveau, peut être bénéfique pour le renouvellement des ressources. Mais en atteignant des sommets, il perturbe l'organisation et oblige à une gestion de l'immédiat, nuisible pour la performance des hommes et de l'entreprise. Le groupe Veolia Transport souffre de cet aléa organisationnel de manière récurrente, quand le cœur de son activité est basé sur la délégation de service public, où la qualité des hommes est gage de la performance de l'organisation. En appui de cet impératif qualitatif, le groupe promeut une politique générale de formation ambitieuse, afin d'intégrer, professionnaliser et fidéliser ses collaborateurs. Le fer de lance de cette politique est l'alternance, la formation diplômante en alternance. Dès lors, l'alternance impacte-t-elle à la baisse le turnover ?

A travers une démarche proche d'un design quasi-expérimental, mobilisant une enquête dite longitudinale par questionnaire et l'appui d'un groupe de contrôle, je teste, sur les exploitants du groupe, en France, un design théorique explicatif de la relation alternance-turnover, par le prisme de l'implication organisationnelle. En proposant une définition gestionnaire de l'alternance, mes résultats démontrent le développement d'une relation dialectique individu-organisation par l'alternance, conditionnée par la mise en exergue d'un contrat psychologique fort et d'un double tutorat organisationnel. En croisant mes résultats avec 18 entretiens dits de validation, il ressort que l'alternance développe une socialisation organisationnelle partielle, en raison de la difficulté à comprendre pleinement son rôle en fin de cursus. Un glissement de la fonction tutorale en un système tutoral apparaît, où la communauté de travail aide à l'apprentissage du métier quand le supérieur-tuteur conserve un rôle de mentor. Enfin, l'alternance possède un effet positif sur l'intention de quitter, en créant les conditions du développement de l'implication organisationnelle, à la condition d'une gestion dédiée. Dans ce dessein, je propose la mise en place d'une gestion spécifique des alternants, en ne considérant plus l'alternance comme un outil de formation mais comme un outil de gestion des ressources humaines, créateur de potentiels.

Mots-clés : FORMATION EN ALTERNANCE, COMPETENCES, IMPLICATION, SOCIALISATION ORGANISATIONNELLE, CONTRAT PSYCHOLOGIQUE, SOUTIEN ORGANISATIONNEL, TUTORAT, TURNOVER, TRANSPORT, RELATION INDIVIDU-ORGANISATION, FIDELISATION, COMPORTEMENT ORGANISATIONNEL, LONGITUDINAL, QUASI-EXPERIMENTAL

Résumé en anglais

Within the organizations, the turnover when limited can have a positive influence on the resources' renewal. But when it grows, it badly affects the organization leading to a management of the immediate, jeopardizing people and company's effectiveness. Veolia Group is suffering from this regular organizational move, when its core business is made of services and where people are the key quality asset. On top of that, the company encourages an ambitious training policy in order to integrate, professionalize, and retain employees. To be successful, the company relies on the classroom learning (alternation). Therefore, can we claim that alternation has a direct impact on turnover's decrease?

Thanks to a quasi-experimental design approach, using an investigation so called longitudinal per questionnaire strengthened by a group of control, a theoretical design explaining the relationship alternation-turnover in the organizational frame was tested in France over a French population of production units. Alternation shows the emergence of a dialectical relationship human being-organization, monitored by the creation of a strong psychological contract and a double tutorial system. Mixing my results with 18 interviews of so called validation, it appears that alternation develops an organizational socialization only partial, due to the difficulty in the understanding of its own role at the end of the journey. The shift from a tutorial function to a tutorial system is also highlighted in my results, where the learning of the job is supported by the working community and the lead-tutor continues playing a mentor role. Lastly, according my study, when well managed, alternation can prevent the turnover, by supporting the development of a strong involvement within the organization. Therefore, I suggest the set up of a specific management unit for alternates, considering not anymore the alternation as a training tool but also as human resource tool enabling talents' discovery.

Keywords: ON THE JOB LEARNING, SKILLS, COMMITMENT, ORGANIZATIONAL SOCIALIZATION, PSYCHOLOGICAL CONTRACT, ORGANIZATIONAL SUPPORT, MENTORING, TURNOVER, TRANSPORTATION, ORGANIZATIONAL BEHAVIOR, LONGITUDINAL METHOD, FIDELISATION