

L'APPRENTISSAGE UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION ET DE CONSTRUCTION DES COMPÉTENCES



CHAPITRE 3

CHAPITRE 3

L'APPRENTISSAGE, UN DISPOSITIF D'EVALUATION ET DE CONSTRUCTION DE COMPETENCES

I - VERS DE NOUVELLES PROFESSIONNALITES DU CADRE : L'APPRENTISSAGE DANS LE SUPERIEUR EN QUESTIONS

- 1.1. Des difficultés d'insertion professionnelle à la mise en question de l'efficacité du modèle scolaire traditionnel
- 1.2. Nouvelles professionnalités du cadre et recherche de modèles alternatifs pour construire des compétences managériales
- 1.3. D'une légitimation de l'entreprise comme instance de formation et de socialisation des jeunes à la recherche de nouvelles zones de régulation entre l'école et l'entreprise

II - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES

- 2.1. Enrôlement et socialisation de l'apprenti.
- 2.2. Les modalités du processus d'apprentissage organisationnel.
- 2.3. La compétence en perspectives (construire quoi ?)

III - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS D'EVALUATION DES COMPETENCES

- 3.1. L'identification des qualités d'un jeune
- 3.2. Modes d'appariement et expérimentation de la qualité de la relation d'emploi
- 3.3. Les conventions de qualité dans l'analyse de l'insertion organisationnelle

« Celui qui a le sens de la Qualité, qui sait réparer les motocyclettes, ne risque guère de manquer d'amis, et ses amis ne le considéreront pas comme un objet. Le sens de la Qualité est incompatible avec l'objectivité. S'il est contraint à se livrer à une tâche ennuyeuse - et toutes les occupations deviennent, à un moment ou à un autre ennuyeuse - il s'exercera à y rechercher les voies de la Qualité, par son amusement personnel ; il s'engagera sur ces voies secrètes. Tout travail peut ainsi se transformer en Art, et celui qui s'y emploie revêt aux yeux de ceux qui l'entourent une personnalité plus riche et plus attirante. Il cesse d'être un objet. Changer de point de vue sur son propre travail, c'est se changer soit même. Et c'est changer les autres ; la Qualité se diffuse par vagues successives. L'ouvrage chargé de Qualité suscite le regard de l'autre, alors même qu'on craignait qu'il ne passe inaperçu. Qui le voit se sent devenir meilleur, et communique à son tour cet enrichissement à ses compagnons. Tel est la force de la Qualité. Voilà, à mon sens, le moyen de changer le monde. Que des individus fassent le choix de la qualité. C'est la seule issue...

*Il est tant de songer à faire rejaillir cette ressource fondamentale :
la valeur individuelle ».*

ROBERT M. PIRSIG, *Traité du zen et de l'entretien des motocyclettes*,
Editions du Seuil, Coll. Points, 1978, p. 389

CHAPITRE 3

L'APPRENTISSAGE, UN DISPOSITIF D'ÉVALUATION ET DE CONSTRUCTION DE COMPÉTENCES

Dans le chapitre précédent, nous avons retracé l'évolution historique de l'apprentissage pour en comprendre les transformations majeures. Modalité organisationnelle majeure des corporations du Moyen Age et de l'Ancien Régime (et donc au cœur de la reproduction des catégories socioprofessionnelles), moyen essentiel de la transmission des savoir-faire des compagnons, l'apprentissage s'est peu à peu transformé pour finalement être intégré au monde scolaire. Toutefois, dans cette perspective, il a été progressivement subordonné aux enjeux de l'institution de l'éducation nationale pour ne représenter qu'un instrument pédagogique de prise en charge d'élèves en difficultés scolaires et/ou réservé à des niveaux de formation V et V bis.

Au cours de son évolution, l'apprentissage est donc longtemps resté cantonné à ce que nous avons appelé des "espaces traditionnels". Au cours des années quatre-vingt, les politiques en matière d'emploi et de formation (particulièrement à destination d'un public de primo-demandeurs) conduisent à un décloisonnement de son utilisation. Cette ouverture à de nouveaux secteurs d'activité et à des niveaux de formation plus élevés ont impulsé un processus de renouvellement, entre une modernité qui s'affirme et une tradition qui résiste.

Le développement de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur rend compte de ce processus en même temps qu'il l'alimente (en assurant une plus grande "crédibilité" à ce dispositif). C'est sur cet aspect que nous avons centré notre propos à la fin du chapitre deux. Dans un contexte d'emploi dominé par des difficultés d'insertion professionnelle pour les jeunes, l'apprentissage semble constituer une solution à la recherche de nouveaux modes d'accès à l'emploi dans un souci d'aménagement de la transition professionnelle. Il s'agirait en quelque sorte d'un processus d'insertion organisationnelle au travers duquel se construisent et s'évaluent les compétences d'un jeune demandeur d'emploi.

C'est précisément ce que nous proposons de traiter dans ce chapitre. Il s'agit effectivement d'apporter une réflexion conceptuelle sur les différentes notions qui participent à l'approche de notre objet de recherche.

Dans un premier développement, il s'agit d'interroger le développement de l'apprentissage dans le supérieur. Il s'agit de repérer et préciser en quoi ce mode de formation particulier permet de répondre différemment à des enjeux d'insertion professionnelle des jeunes "futurs cadres" et comment il permet la construction de compétences "managériales".

Cette notion de compétences nécessite un effort de clarification que nous opérons dans un second développement. Il nous importe ici, non pas d'arbitrer entre les différentes définitions, mais davantage de rendre compte des différentes approches du concept.

Ceci nous conduit, dans un troisième développement, à délimiter précisément notre objet de recherche. En effet, le problème n'est pas tant d'identifier les différentes compétences fondamentales qui amènent les recruteurs à confirmer le jeune apprenti dans son emploi, mais davantage de comprendre comment se produisent les évaluations de ces compétences au cours du processus d'insertion organisationnelle (l'apprentissage).

I - VERS DE NOUVELLES PROFESSIONNALITES DU CADRE : L'APPRENTISSAGE DANS LE SUPERIEUR EN QUESTIONS

Le développement de l'apprentissage prend racine dans un contexte dominé par les difficultés persistantes d'insertion professionnelle des jeunes. Réalité tenace depuis une vingtaine d'années, celles-ci interrogent la capacité du système éducatif à doter les jeunes des compétences que réclament les entreprises en même temps qu'elles appellent les entreprises à intervenir plus fortement dans la formation et la socialisation des jeunes (1.). A ce titre, ces difficultés tendent à accréditer l'idée d'un « *nécessaire rapprochement [de l'école] avec les entreprises* » (OCDE, 1993). La réhabilitation en cours de l'apprentissage et sa diffusion dans les formations du supérieur constitueraient alors l'une des expressions les plus significatives d'un « *travail social d'articulation plus étroite entre éducation et travail* » selon l'expression de Doray et Maroy (1995). C'est en ce sens qu'émergent de nouveaux modèles de formation susceptibles de répondre aux exigences de nouvelles professionnalités des cadres liées elles-mêmes à l'émergence de nouveaux modèles productifs (2.).

Les enjeux mis ici en perspective sont ainsi de deux ordres : le premier enjeu renvoie à la recherche de nouvelles zones de régulation entre le système éducatif et le système productif ; le second à la recherche de nouveaux modèles pour construire des compétences et des identités managériales. L'approche adoptée s'inspire de l'analyse sociétale (Maurice, Sellier et Sylvestre, 1982), c'est-à-dire qu'elle est guidée par le postulat de la construction des acteurs dans leur rapport à la société et par la prise en compte des modes d'articulation entre rapport éducatif, rapport productif et rapport organisationnel (3.).

1.1. Des difficultés d'insertion professionnelle à la mise en question de l'efficacité du modèle scolaire traditionnel

La valorisation de l'apprentissage et plus généralement de l'alternance depuis une dizaine d'années s'alimente d'un constat en apparence simple : les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, appréciées notamment au regard du taux de chômage, sont sensiblement plus importantes en France qu'elles ne le sont dans d'autres pays européens, en particulier en Allemagne. La situation nettement moins favorable de l'emploi des jeunes est rapprochée de l'insuffisance ou plus exactement de l'inadaptation des compétences professionnelles dans un contexte structurel de hausse de la qualification et de transformation rapide de l'organisation du travail et des technologies.

Un mouvement de critiques converge alors vers une remise en cause du modèle scolaire classique qui ne serait pas capable de produire les compétences que requièrent les évolutions

organisationnelles. Selon ces critiques, **les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes seraient directement liées aux limites d'un système éducatif accusé de ne pas préparer suffisamment les jeunes aux besoins des entreprises.**

C'est la « *thèse du retard croissant de l'école par rapport à l'évolution des emplois* » pour reprendre les propos de Monaco qui montre qu'elle est au fondement de l'intérêt accordé aux formations en alternance (1993, p. 27). Cette thèse postule l'existence d'une inadéquation des formations aux emplois résultant de l'incapacité du système éducatif, victime du poids de ses inerties, à s'adapter rapidement à l'environnement de l'entreprise et aux mutations organisationnelles et technologiques. Elle postule également que cette inadéquation va en s'amplifiant en raison de la coupure existant entre ces deux mondes qui fonctionnent de manière étanche selon une logique distincte et opposée.

De nombreux phénomènes sont invoqués pour illustrer cette coupure, tels que : l'importance relative du chômage des jeunes associé de manière paradoxale à des difficultés de recrutements de certains employeurs ; l'existence d'un nombre important de spécialités de formation considérées comme obsolètes car ayant peu d'applications directes dans les organisations ; les griefs renouvelés des employeurs à l'égard des débutants soulignant une qualité de la formation moins bonne qu'autrefois (et des diplômés qui perdraient de leur valeur en raison d'une baisse des exigences scolaires).

L'Ecole se voit reprocher son côté élitiste et généraliste qui, tout à la fois, la maintient éloignée des réalités économiques, et l'amène à dispenser un savoir « mort », des connaissances froides sans intérêt et peu susceptibles d'application concrète (Godet, 1993 /1994)¹. L'absence de pratique ou la faible place accordée aux expériences ne permet pas aux étudiants d'accéder aux théories et aux concepts car ceux-ci feraient insuffisamment sens (Bounine et Dalle , 1992). Le modèle déductif du tout-enseignement rendrait de plus délicat la formation de publics aux goûts et formes d'intelligences différentes des profils habituellement exigés et fonctionnerait sur un mode « d'exclusion sélective » à l'égard des jeunes en échec scolaire (Schwartz, 1981).

Malglaive observe, à ce propos, que l'intérêt porté aux formations en alternance correspond à une période de crise des emplois, « *elle-même articulée à un questionnement sur la performance du système scolaire. La formation en alternance viendrait donc répondre, entre autres, en terme de*

¹ Michel Godet est l'un de ceux qui dénonce avec le plus de force ce qu'il considère être les limites et les dérives du diplôme. Il compare les diplômés à de simples certificats d'employabilité (de simples assignats pour reprendre son expression), parle de maladie du diplôme et d'effets pervers du système éducatif qui pousseraient les jeunes à poursuivre leurs études sans lien direct avec un métier et les besoins du marché. Mettant en garde contre la fuite en avant dans les diplômes et partant du constat que les employeurs se plaignent de ne trouver chez les diplômés que du savoir sans compétence, il invite à repenser la formation des jeunes dans le sens de plus de pratiques et de professionnalisme. On retrouve des positions proches dans les discours patronaux (Cf les propos de D. de Calan, Secrétaire général de l'UIMM)

plus-value éducative, à un dysfonctionnement du système scolaire vis-à-vis des attentes de l'environnement économique et social » (1992, p. 270).

Nous pouvons plus particulièrement centrer l'analyse sur les évolutions des attentes à l'égard des compétences de l'encadrement et leurs conséquences sur l'appareil de formation initiale dans l'enseignement supérieur. En effet, au travers de la question de l'articulation entre la formation et les attentes de l'environnement socio-économique se pose **la légitimité de l'organisation pédagogique traditionnelle principalement axée sur l'apprentissage de savoirs formels.**

De nombreux débats relativisent la portée de l'enseignement traditionnel dans la mesure où celui-ci ne préparerait pas efficacement à un contexte de travail. Dans une logique découlant directement d'une démarche taylorienne, cet enseignement procéderait d'une manière cloisonnée.

D'une part, il s'agit de décomposer chaque qualification en ses éléments les plus élémentaires puis de transmettre chacun de ces éléments séparément. En postulant que s'ils sont tous enseignés, ils peuvent être rassemblés par l'apprenant et que la qualification globale est ainsi apprise. D'autre part, il convient d'enseigner les compétences ou les qualifications individuelles hors contexte en postulant que chacune sera utilisée de façon pertinente dans son « contexte » (c'est alors à l'apprenant d'adapter ses connaissances en fonction du contexte).

Cette démarche conduit à une décomposition en bloc des connaissances par disciplines. Toutefois, de nombreux travaux se prévalant d'une approche socio-cognitive remettent en cause cette manière de procéder. Les tenants de « l'apprentissage² contextualisé » (*situated cognition*) insistent par exemple sur l'idée que toute situation organisationnelle ne peut se réduire à un découpage formel en disciplines : une situation s'avère en effet toujours plus complexe et nécessite l'activation de multi-compétences dans un contexte donné. Des chercheurs rattachés surtout à l'*Institute for Research on Learning* situé à Palo Alto soutiennent que tout savoir est construit socialement dans une communauté de pratiques et que l'on ne peut séparer l'acquisition de connaissances de son contexte culturel et social (Brown et Duguid, 1991). Ils reprochent à l'enseignement traditionnel de proposer une culture scolaire par essence incomplète, voire inadaptée au monde réel car celui-ci ferait comme si la connaissance existait en soi indépendamment de tout contexte socioculturel.

La notion de contexte social et culturel renvoie aux caractéristiques du milieu dans lequel sera utilisée la connaissance. Apprendre à recenser des besoins en mécanique automobile (au lycée professionnel) et régler les problèmes d'un client qui arrive dans un garage pour l'entretien de sa voiture sont deux choses différentes. La différence entre les deux cas provient de l'insertion

² Non au sens de dispositif en alternance mais au sens classique d'acquisition de connaissances.

concrète de la connaissance, c'est-à-dire de l'immersion au quotidien dans un contexte qui modifie considérablement l'emploi des connaissances acquises à l'école.

La culture scolaire comprend presque toujours des problèmes bien définis alors que la culture quotidienne présente des problèmes mal définis ou partiellement expliqués. Ainsi, dans l'exemple venant d'être cité de l'enseignement de la mécanique, notre mécanicien devra aussi tenter de comprendre ce que lui dit le client (« mon auto fait des bruits bizarres »), ce qui n'est pas transmis par une école ordonnée autour de disciplines et non de champs de pratiques.

Malglaive et Weber (1983) rapportent l'exemple de stagiaires en carrosserie automobile qui étaient capables d'organiser et de réaliser des opérations successives pour remplacer un panneau de porte en atelier. Toutefois, ces derniers se révélaient incapables de réaliser la même opération en entreprise une fois embauchés. Cela s'expliquerait par le fait que les situations reproduites à l'école s'avèrent moins riches que les situations réelles. Comme ils l'expliquent dans un article précédent : « *la connaissance de la situation pratique fait intervenir non seulement les compétences dont doit disposer le sujet agissant mais aussi les interactions avec l'objet sur lequel il agit et les partenaires qui y participent* » (Malglaive et Weber, 1982, p. 20). Il s'agit d'un monde complexe où les contraintes sont multiples. De sorte qu'il faille, pour le jeune opérateur, restructurer ses connaissances théoriques en fonction de paramètres dont il ne soupçonnait peut-être même pas l'existence : prix, délais, possibilités d'approvisionnement, exigence de la clientèle (interne comme externe), disponibilité des personnels, ...

Ainsi, retrouve-t-on les critiques souvent adressées aux grandes institutions de formation en management accusées de dispenser un enseignement trop théorique, éloigné par sa formalisation et par son découpage disciplinaire des pratiques professionnelles³. Campées sur des contenus formels décrivant des disciplines académiques (tels que le marketing, le droit des affaires, ...), elles seraient insuffisamment centrées sur des contenus pratiques et l'enrichissement de grandes catégories d'actions managériales (par exemple prévoir, décider, coordonner, commander, évaluer, contrôler). Privilégiant les cours magistraux et les études de cas, elles porteraient essentiellement sur les connaissances objectives et les savoirs méthodologiques alors que les compétences managériales relèvent de contenus et d'apprentissages d'ordres différents (Glady et Vignon, 1996).

Seraient notamment négligés le savoir local relatif aux personnes, les processus concernés par les activités managériales (par exemple les théories implicites qui servent de soubassement aux actions ou les contraintes de temps qui appellent une connaissance parfois approximative au lieu d'une méditation patiente du travail scientifique) ainsi que la connaissance de soi relative à ses

³ Ces critiques et questionnements ont été amorcés à l'origine dans les business schools américaines. Voir, entre autres, le numéro thématique de la revue Harvard Business Review (1992) consacré à la question et les écrits de Mintzberg (1996), Drucker (1992, 1996) ou, en France, Paquet et Gélienier (1991).

propres histoires personnelles, attitudes et motifs⁴. La difficulté de transférer des concepts et des principes, les plus souvent mécanistes et issus de recherche positiviste, à la complexité des situations rencontrées dans une pratique effective questionne enfin la pertinence des modalités de formation (Perrenoud et al., 1999).

Dans le cadre de l'apprentissage contextualisé, il faut au contraire intégrer le contexte dans l'apprentissage, un contexte qui soit réaliste pour qu'il y ait préparation efficace au monde du travail. On s'appuie alors sur des activités authentiques et l'on présente aux étudiants des situations essentiellement réelles où ils sont en interaction dynamique et sociale avec l'environnement. L'idée est de faire en sorte que les étudiants puissent constamment développer la « culture » des pratiques de la profession visée, qu'ils puissent apprendre de façon graduelle à agir dans des situations uniques, floues et complexes. Les apprentissages dont il est alors question dépassent largement l'acquisition de connaissances déclaratives et de connaissances morcelées. Dès le début d'une formation professionnelle, les étudiants doivent développer des modèles d'actions spécifiques à leur profession. L'accent est mis sur la variété et l'authenticité des situations qui permettent l'acquisition de modèles mentaux qui gèrent l'action et englobent les connaissances nécessaires à une action professionnelle « réfléchie », ce que Malglaive (1996) qualifie « d'intelligence avisée » (Cf encadré suivant).

Le modèle de l'apprenti cognitif selon Brown, Collins et Duguid (1989)

Brown et al. (1989) développent le modèle de l'apprenti cognitif (*cognitive apprenticeship*). Tout comme l'individu qui apprend un art (la peinture ou la gravure), un étudiant doit être un apprenti cognitif qui apprend un métier et son professeur représente un guide ou un tuteur. Quatre aspects de la situation de l'apprenti sont repris. Ils permettent à la fois de saisir certains traits propres à l'apprenti et montrent que l'apprentissage peut venir féconder le modèle de l'enseignement classique dans l'enseignement supérieur.

Il apprend dans **des situations réelles qui sont celles de la vie quotidienne** ; ses connaissances sont donc insérées et contextualisées. C'est par le biais de ces situations authentiques⁵ que les étudiants acquièrent les outils cognitifs, qu'il s'agisse du savoir déclaratif, conditionnel ou procédural selon la distinction de Malglaive (1990).

⁴ Les mêmes griefs sont adressés à l'encontre des formations d'ingénieurs. Tardiff (1996) rapporte les conclusions de différentes études nord américaines sur la perception des jeunes ingénieurs par des chefs d'entreprise : ne possèdent pas de critères d'évaluation pour ce qui est de la qualité des produits, n'ont aucune connaissance de la valeur de l'ingénierie, ont une conception réductrice de l'ensemble des processus d'ingénierie, ont peu de compétences pour ce qui est du design, de la créativité, de la communication et du travail en équipe, veulent agir comme des analystes plutôt que comme des concepteurs/réalisateurs, sont à la recherche de solutions compliquées relevant de la haute technologie.

⁵ Brown et al. insistent sur le fait que les premières situations auxquelles seront soumis les étudiants doivent être complexes, avec une planification de séquences de situation caractérisées par une complexité croissante et une grande variété. Cette variété est garante du transfert des compétences dans la mesure où elle permet aux étudiants de recontextualiser leurs compétences. Elle assure également que les étudiants développent de la flexibilité dans l'usage

Il apprend **avec d'autres et partage ses connaissances, ses problèmes et ses découvertes dans une démarche collective**. L'insertion dans un groupe permet à l'apprenti de jouer différents rôles. Il aura une meilleure compréhension de ce qui l'attend plus tard lors de son insertion dans des équipes de travail. Cette socialisation est importante car elle permet de passer d'un « micromonde personnel » à un univers plus complexe et élargi.

Il apprend sous la conduite d'un maître, un « **instructeur cognitif** », qui doit rendre explicites les connaissances préalables de l'étudiant, l'aide dans ses tentatives de compréhension, crée des situations d'apprentissage et encourage dans la poursuite du travail avec une certaine autonomie⁶.

Il apprend à **surmonter les obstacles** dans des situations difficiles, mal définies où il s'agit de composer avec des erreurs, des pertes de temps, des stratégies inefficaces...

Dans une approche davantage anthropologique, Lave (1991) et Lave & Wegner (1991) ne disent pas autre chose lorsqu'ils soulignent que l'acquisition de compétences découle d'une « **participation périphérique légitime** » (*legitimate peripheral participation*)⁷ à des situations organisationnelles.

L'apprentissage significatif est un processus qui prend place dans un cadre de **participation sociale**. Les compétences et les connaissances, comme la pensée, se développent dans le cours d'interactions sociales. Il y a là, pour ces auteurs, une **forme de négociation des compétences et des connaissances au cours des interactions** et cette négociation agit non seulement sur les compétences et sur les connaissances développées mais également sur le **degré de flexibilité et de certitude qui leur est attribué**.

de leurs compétences compte tenu de la nécessité pour eux de porter un regard pluriel plutôt que singulier sur les conditions d'application de leurs compétences ;

⁶ Pour ce faire, le maître/professeur dispose de plusieurs stratégies d'enseignement dont :

- le recours au modèle, lorsque les étudiants se retrouvent dans un contexte d'observation où une personne experte exécute devant eux une tâche professionnelle selon un protocole de pensée à voix haute ;
- l'entraînement (*coaching*), lorsqu'ils doivent réaliser une tâche complexe et reçoivent l'assistance du professeur qui agit comme médiateur entre la connaissance et l'étudiant ;
- l'échafaudage (*scaffolding*) qui consiste à faire réaliser une tâche complexe ; le support qui est proposé varie selon leur degré de maîtrise des compétences (le professeur peut assumer lui-même une partie de la tâche compte tenu des compétences des étudiants) ;
- l'articulation (*articulation*) visant à diriger l'attention des étudiants sur les compétences et les connaissances qu'ils ont développés ainsi que sur leurs stratégies d'acquisition de ces compétences et de ces connaissances ;
- la réflexion (*réflexion*) incitant les étudiants à comparer leur processus de résolution de problèmes avec celui d'une personne experte et avec celui d'autres étudiants (développement de la réflexion dans l'action) ;
- l'exploration (*exploration*) amenant les étudiants à proposer plusieurs hypothèses de solution pour un même problème et il les incite également à générer des problèmes et à les résoudre.

⁷ Cette notion de participation périphérique légitime rappelle la situation du jeune sous contrat d'apprentissage : sa participation est légitime comme le lui confère notamment son contrat qui en fait un membre à part entière de l'organisation (Cf chapitre 2) ; elle est périphérique car graduelle et assistée comme le prévoit notamment la loi.

Les étudiants doivent être en interaction avec des personnes expertes dans la profession dans laquelle ils sont engagés et avoir l'occasion non seulement d'observer ces experts en action mais aussi **de véritablement participer à des projets professionnels avec eux** (participation légitime). L'observation de personnes expertes permet aux étudiants d'intégrer des modalités de réflexion de leurs actions professionnelles.

Au fur et à mesure que l'apprenti augmente ses compétences, sa participation est de plus en plus grande. La participation de l'apprenti est réelle mais ses responsabilités évoluent selon l'évolution même de ses compétences. En cela, la **participation est graduée selon le degré de maîtrise des compétences développées** (participation périphérique). A ce titre, un lien peut être fait avec le concept de zone proximale de développement de Vygostky (1985). Cette zone est déterminée par l'analyse des problèmes qu'un étudiant peut résoudre sans aide et ceux qu'il ne peut résoudre qu'avec l'assistance d'une personne experte ou en collaboration avec des pairs. L'espace entre ces deux situations constitue la zone proximale de développement sur laquelle il faut agir en formation.

Lave et Wenger (1991) insistent sur le fait que l'apprentissage touche toute la personne et que l'on ne saurait en conséquence occulter les relations entre les changements identitaires et l'apprentissage. Les compétences que la personne développe contribuent à ce qu'elle puisse assumer des fonctions et des rôles nouveaux dans la société, ces nouveaux pouvoirs affectant son identité. Ces travaux proposent en somme de prendre plus souvent appui sur la richesse du contexte d'action vers lequel se destinent les étudiants. Ils promeuvent l'idée d'un savoir en situation qui est plutôt en marge de la conception traditionnelle du savoir, conception issue de la psychologie cognitive, qui valorise un savoir décontextualisé, général et abstrait, libre de toute attache à un contexte particulier.

Une telle vision ne saurait être confondue avec un rejet du modèle de l'enseignement formel. Si elle contribue à une réévaluation de l'apprentissage en situation de travail, en tant que processus socio-cognitif aussi subtil et exigeant que l'apprentissage en milieu scolaire (bien que

fort différent) (Schön, 1983⁸), elle ne conclut par pour autant que seul l'apprentissage sur le tas apporte les compétences nécessaires à un travail efficace⁹.

A défaut d'une compréhension des principes qui sous-tendent la tâche, il est difficile en effet de trouver une solution novatrice et fonctionnelle à un nouveau problème (Medway, 1997). Est aussi admise l'idée que l'apprentissage traditionnel (cantoné à un apprentissage sur le tas) ne répond pas aux nouvelles exigences du travail dans un monde actuel qui nécessite une compréhension de systèmes complexes. Par contre, l'incapacité ou en tout cas la difficulté du système éducatif à fournir les compétences nécessaires aux nouveaux modèles de production (fondés sur une « spécialisation flexible ») plaiderait, selon ces travaux, en faveur d'une remise en question du clivage traditionnel entre savoirs académiques et savoirs d'action, entre théorie et pratique. L'approche académique ne pourrait plus être étrangère à l'approche professionnelle et inversement.

Comme l'avance Raizen qui se livre pourtant à une critique de la pédagogie traditionnelle (1994), « dans un environnement aussi complexe, il ne s'agit plus d'opposer connaissances pratiques et théoriques. Il convient plutôt d'estomper ces distinctions artificielles de façon à ce que les apprentis puissent avoir l'occasion de comprendre les tâches de résolution de problèmes auxquels ils sont confrontés. Les apprentis doivent avoir la possibilité d'acquérir une expérience pratique et d'arriver à une compréhension en situation spécifique, ainsi que théorique, dans des combinaisons de modalités qui, (...) dans leur situation de travail sont pertinentes » (p. 91).

Dans cette perspective, au lieu de raisonner en termes de connaissances théoriques et pratiques, ces travaux proposent de raisonner en termes de situations d'apprentissage, notion jugée plus utile pour trouver une graduation entre situations fermées qui ne proposent qu'une seule solution et sont éloignées de la réalité et à l'autre extrême celles qui sont ouvertes, plus proches du réel et pour lesquelles on peut envisager différentes solutions. Sous ce dernier angle, l'apprentissage peut être considéré, en théorie tout au moins, comme un dispositif permettant l'acquisition de modèles d'action et de savoirs spécifiques qui ne s'acquièrent qu'en liaison avec l'exercice d'une activité professionnelle mais pour lesquels un effort d'approfondissement doit être opéré. Cette forme de développement des compétences permettrait de provoquer un double

⁸ Parmi ceux qui ont donné au « savoir en situation » ses lettres de noblesse, Schön est sans doute le plus connu et le plus lu. Cet auteur se déclare insatisfait de ce qu'il appelle la rationalité technique selon laquelle les problèmes de la pratique professionnelle seraient réglés par une application des savoirs issus de la recherche savante. Son analyse de la pratique d'architectes, de psychothérapeutes et d'ingénieurs l'a amené à constater que les savoirs que ces professionnels utilisent et promeuvent pour résoudre les problèmes complexes d'une pratique indéterminée (les « messy problems of swampy lowlands ») ne sont pas dérivés de la recherche savante. Selon lui, ces savoirs professionnels sont dans l'action, issus d'une interaction avec l'action et d'une réflexion sur l'action. Pour Schön et Argyris (1978 ; 1989), les connaissances issues de l'action sont aussi « valables » que celles découlant de la recherche scientifique : elle peut être source d'apprentissages expérientiels (« learning by doing »).

⁹ Ne serait-ce que parce que toute personne engagée dans des opérations plus complexes que de simples tâches répétitives a besoin de théories ou d'acquisition de principes

décloisonnement constant entre "pratique et théorie", ainsi qu'entre les différentes disciplines caractérisant le métier¹⁰.

1.2. Nouvelles professionnalités du cadre et recherche de modèles alternatifs pour construire des compétences managériales

Comme nous l'avons souligné précédemment, les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sont rapprochées de l'inadaptation des compétences professionnelles dans un contexte structurel de hausse de la qualification et de transformation rapide de l'organisation du travail et des technologies. L'accent est mis en particulier sur les exigences en termes de compétences liées au développement d'un modèle de production flexible (Bardelli, 1996 ; Veltz et Zarifian, 1993).

Le phénomène est connu et suffisamment analysé pour que nous n'en retenions que les mots clés : ajustement aux demandes du client, passage d'une production de masse à un service personnalisé, renouvellement rapide des produits et des processus, flexibilité et innovation, décloisonnement et dialogue à tous les niveaux, intégration croissante des procès de travail, fonctionnement en réseaux, détaylorisation et décentralisation, ... Les activités professionnelles font l'objet d'une transformation profonde des normes de production (qualité, flux tendus), des modes d'organisation du travail (autonomie, responsabilité) et des nouvelles technologies (automation et informatisation). Dans un nombre important de cas, ces tendances se traduisent concrètement par la recomposition d'équipes dans le sens de travailleurs polyvalents et adaptables, que l'on cherche à sensibiliser au sens de la tâche qu'ils ont à gérer ensemble et à son importance pour les clients internes et externes, qui soient capables d'initiatives face aux aléas de toute nature parce que suffisamment autonomes, avertis et mobilisés (Coriat, 1990).

Ces mutations ne sont pas propres au secteur industriel mais touchent aussi les entreprises de services et, dans une certaine mesure, les administrations. Des auteurs parlent à cet égard de recherche tâtonnante d'un nouveau modèle d'entreprise (Thuderoz, 1997). Dans ce contexte, la notion de compétence prend une importance croissante puisqu'il ne s'agit plus seulement de mettre en œuvre des savoirs directement liés à des activités délimitées et prédéfinies, mais aussi et surtout de faire face à des situations évolutives (Zarifian, 1991). **Ces évolutions organisationnelles requièrent en particulier des personnels des « compétences neuves »** selon les mots de Delobbe (1996).

¹⁰ Dans la pratique, les professionnels sont très rarement confrontés à des problèmes monodisciplinaires. Ils sont confrontés à des situations qui mêlent différents éclairages (financiers, commerciaux, humains, politiques) et différentes disciplines (vision stratégique, service au client, production d'un bien ou d'un service, mesure de performance, gestion des personnes). Ils éprouvent une difficulté à appréhender ces situations dans leur complexité avec une prise en compte des différents éclairages et disciplines simultanément. D'où la nécessité de formations qui ouvrent des possibilités d'intégration.

Pour cet auteur, ces compétences s'articulent autour de trois axes : **le relationnel** qui renvoie aux aptitudes à la communication interpersonnelle ainsi qu'à la capacité de travailler en équipe, d'en gérer la dynamique et de faire face au conflit ; **l'autonomie** qui renvoie aux aptitudes à auto-gérer les processus de travail ainsi qu'à la prise d'initiative et de décisions adéquates dans un contexte de décentralisation (ce qui nécessite une compréhension large des fonctionnements organisationnels et une vision claire de leurs finalités en vue de disposer des critères de décision adéquats) ; **l'apprentissage** qui renvoie à la polyvalence et à l'adaptabilité à des technologies et produits nouveaux ainsi que créativité et innovation en vue d'un perfectionnement continu des processus de travail (d'où l'attention portée aujourd'hui à l'éducabilité cognitive).

Dans une enquête auprès de dirigeants d'entreprise visant à prospecter les qualités attendues des futurs cadres en gestion (« *les managers de demain* »), Barraud de Lagerie et Zélé (1994) font état, au delà de la « *maîtrise technique d'un métier* », d'attentes en termes de "qualités spécifiques" et de "forte personnalité".

D'une part (qualités spécifiques), il s'agirait de recruter un cadre flexible et adaptable dans un contexte où les stratégies se veulent elles-mêmes davantage flexibles, réactives et innovantes ; qui fasse preuve de facultés de décodage et de communication, qui soit créatif tout en acceptant un contrôle de plus en plus précis de l'entreprise sur ses résultats mais aussi sur la façon de les atteindre (ce qui renvoie aux processus mobilisés et aux comportements considérés par l'entreprise comme adaptés).

D'autre part, ce cadre disposerait d'une "forte personnalité", prenant des initiatives et gérant des risques ; capable de faire preuve d'audace, d'opérer des arbitrages et de gérer la complexité (et même un certain nombre de paradoxes) ; capable d'impliquer/mobiliser ses collaborateurs, plus largement de gérer des processus de collectifs de travail composés d'éléments pluriels que les nouvelles technologies de l'information rendent plus autonomes ; enfin, capable de gérer des menaces, des crises et la pression qu'engendre la pratique de l'action.

Cette enquête est illustratrice des efforts menés pour cerner les traits supposés efficaces du cadre, ce que l'on peut qualifier de compétences génériques à la différence de compétences spécifiques davantage liées à un contexte organisationnel particulier. Lévy-Leboyer (1996) et Bournois (1998) proposent à cet égard un recensement des principaux travaux en la matière qui est repris dans le tableau de synthèse suivant.

Compétences génériques escomptées chez les cadres supérieurs

Howard (1974)	Dulewicz (1989) <i>Les quatre « supra-compétences »</i>
Intellectuelles	Intellectuelles

1. prise de décision 2. capacité d'analyse 3. capacités d'organisation et d'anticipation	1. perspective stratégique 2. analyse et jugement 3. prévision et organisation
Interpersonnelles 4. relations humaines 5. leadership 6. auto-organisation 7. délégation 8. communication écrite et orale	Interpersonnelles 4. management des hommes 5. persuasion 6. affirmation de soi et prise de décision 7. sensibilité interpersonnelle 8. communication orale
Adaptation 9. flexibilité du comportement 10. résistance au stress 11. originalité	Adaptabilité 9. adaptation et flexibilité
Atteinte de résultats 12. énergie 13. initiative 14. contrôle 15. potentiel global	Orientation vers les résultats 10. énergie et initiative 11. motivation par les résultats à atteindre 12. sens des affaires

McCauley et al. (1989) <i>Les seize compétences de Repères</i>	Thornton et Byham (1982) <i>Compétences universelles</i>
1. être une personne pleine de ressources 2. faire ce qu'il faut 3. apprendre vite 4. avoir de l'esprit de décision 5. diriger des subordonnés 6. créer un climat propice au développement 7. faire face aux subordonnés à problème 8. être orienté vers le travail en équipe 9. recruter des collaborateurs de talents 10. construire ou rétablir de bonnes relations avec les autres 11. être humain et sensible 12. faire face avec sang froid 13. équilibrer le travail et la vie personnelle 14. se connaître 15. mettre les gens à leur aise 16. agir avec flexibilité	1. communication (orale et écrite) 2. analyse et écoute des problèmes intra et inter-organisationnels 3. planification et organisation 4. délégation / contrôle 5. développement des subordonnés 6. sensibilité / jugement / créativité 7. autorité sur un individu et sur un groupe 8. ténacité 9. négociation 10. esprit d'analyse 11. prise de risque / décision / initiative 12. connaissances techniques et professionnelles 13. énergie / tolérance au stress / motivation 14. ouverture des intérêts 15. adaptabilité 16. indépendance

Roussillon (1998) rappelle que ces tentatives de recensement des compétences génériques se soldent bien souvent par de longues listes de qualités, ajoutées les unes aux autres, et davantage révélatrices de l'imaginaire projeté sur cette fonction que véritablement pertinentes pour identifier les cadres effectivement compétents. Ces listes n'en révèlent pas moins les étalons, il est vrai marqué par un culte de l'excellence (Erhenberg, 1991 ; Aubert et de Gaulejac, 1991), orientant les pratiques en matière de recrutement et de formation. On peut noter surtout que l'aptitude à la décision, qui caractérise le gestionnaire, est ainsi liée au développement

individuel, à la culture, à la socialisation et aux comportements. **Les traits évoqués relèvent en effet de caractéristiques individuelles beaucoup plus que de savoirs techniques de gestion.**

Ce constat est également établi par Beaucourt et Louart (1997) qui relèvent, dans différents travaux, l'importance accordée aux qualités cognitives et relationnelles des cadres (qualités d'interprétation du réel, d'impulsion et de dynamisation, d'interaction, ...). Il s'agit là, notent-ils, d'un faisceau comportemental éducatif qui peut se développer au travers de formes collectives d'apprentissage (notamment par une implication professionnelle dans des situations de gestion à la différence de savoirs techniques qui sont quant à eux isolables et qui peuvent s'accumuler selon une logique d'exposition).

Dans le champ non plus de la recherche en management mais sur les ingénieurs, plusieurs travaux font état de l'émergence d'une nouvelle figure de l'ingénieur en rupture avec l'héritage du taylorisme (Rémy, 1990 ; Bouffartigue, 1994 ; Bousquet et Grandgérard, 1996). Ces travaux soulignent que les mutations des modes d'organisation du travail conduisent à un élargissement du champ couvert par la fonction d'ingénieur. Le taylorisme a valorisé un profil de l'ingénieur concepteur ou créateur de procédés et de produits en fonction du progrès technique. La valorisation de ce profil a dévalorisé en retour l'ingénieur que l'on peut qualifier de terrain. La fonction d'ingénieur évolue aujourd'hui, selon ces travaux, de cette dimension quasi-exclusivement scientifique et technique vers l'intégration d'une dimension essentielle gestionnaire et managériale.

Rémy (1990) met en avant l'idée selon laquelle les capacités traditionnelles de l'ingénieur étaient « *liées au monde des objets* » et que d'autres capacités, « *liées au monde des hommes* », semblent aujourd'hui plus fortement requises par les changements à l'œuvre dans la sphère du travail industriel. Il avance : « *l'ingénieur deviendra, de plus en plus, l'homme du « faire-savoir » au sens de diffuseur permanent de formation auprès de ses collaborateurs, l'organisateur de la coopération dans les nouvelles aires de travail, l'animateur de collectifs de travail. Il devra en même temps intégrer mais aussi contribuer à déterminer les impératifs de gestion, sans renoncer et même en renforçant sa compétence scientifique et technique. Ainsi, le champ couvert par la fonction d'ingénieur tend à s'élargir : à la logique de spécialisation et de division verticale qui l'a jusqu'à présent emporté, tend à se substituer une logique d'élargissement et d'enrichissement des compétences dans les domaines, notamment du management, de la communication. Ce rôle nouveau est indissociable d'une rupture en matière de mentalité : il s'agit d'intérioriser de manière positive les fonctions de production et les carrières qui y sont liées* ».

Selon Bouffartigue (1994), cet élargissement de compétences construit une nouvelle professionnalité de l'ingénieur autour de trois directions : une capacité à animer et à motiver des collectifs de travail avec une diffusion des savoirs en leur sein, une plus grande prise en compte d'aspects liés à la gestion, une articulation accrue aux savoirs pratiques qui gouvernent la

fabrication. De nombreux termes sont venus donner une consistance rhétorique à l'émergence de ce nouveau profil d'ingénieur : ingénieur d'application ; ingénieur de production (Decomps, 1990) ; ingénieur de réalisation (Malglaive, 1996)¹¹. Le profil de cet ingénieur est d'ailleurs explicitement brossé dans le rapport Decomps « *cet ingénieur nouveau sera un spécialiste doté de fortes capacités d'analyse et capable de jouer un rôle intermédiaire dans l'entreprise... mieux informé des réalités de l'entreprise, ses penchants pour la production et la conduite des hommes auront été cultivés* » (1990, p. 6).

Les évolutions organisationnelles impliquent également, comme l'a montré Barbier (1996), **un nécessaire développement des fonctions cognitives et affectives qui seront investies dans les situations organisationnelles**. Elles touchent les personnels dans leur ensemble avec une « mentalisation » des activités et surtout des appels à une forte implication. Cela se traduit directement pour les ingénieurs et cadres par une obligation d'excellence qui émane, selon Aubert et Gaulejac (1991), d'organisations soucieuses de capter à leur profit la tension vers l'absolu et la réalisation de soi présentes dans chaque individu. Cela se traduit également par la production d'identités au travail articulées notamment autour de l'esprit d'entreprise, des identités marquées par les valeurs et les normes qu'elle promeut.

Tout se passe en définitive comme si les critères habituels de qualification perdaient aujourd'hui de leur pertinence et étaient remplacés par l'exigence de définir de nouvelle « professionnalité ». Ce mouvement plaide en faveur de l'expérimentation de nouveaux systèmes de formation.

Comme l'explique Dietrich, « *la centration qu'on constate aujourd'hui sur le développement et le transfert des compétences renouvelle les pratiques et les dispositifs de formation pour aller au delà d'une adaptation de l'homme aux dispositifs techniques vers de nouveaux savoir-être et vers de nouvelles professionnalités* » (1995, p. 37).

¹¹ Pour Malglaive, ce nouveau profil d'ingénieur est au centre d'une analyse renouvelée du couple « conception-production ». Il indique que l'ingénieur de réalisation ne doit pas être confondu avec un exécutant. Si exécution et réalisation renvoient tous deux à l'action matérielle et à ses procédures, ils sont différents : le premier évoque la mise en œuvre de manières de faire déjà connues, établies, normées et le cas échéant imposées. Alors que le second est centré sur le but, le résultat concret à obtenir dans sa relation à l'objet symbolique, le plan, le projet, qui le définissent abstraitement. Le passage de l'objet symbolique à l'objet réel, de l'idée à la chose, suppose des procédures d'action qui ne sont pas nécessairement toutes déjà connues. « *Loin d'être un exécutant, le réalisateur engage sa responsabilité en mobilisant, en adoptant voire en construisant -et donc en concevant- les moyens nécessaires à faire exister à titre de réalité concrète ce qui n'existait que dans l'esprit. Plus même : situé dans le concret, confronté à la résistance du réel à l'idée que l'on s'en fait, le réalisateur peut être amené à rectifier plus ou moins profondément la définition de ce que l'on attend de lui pour rendre l'objet désigné (le produit ou le procédé) effectivement réalisable. Bref, exécuter sépare le faire du concevoir alors que réaliser inclut la conception comme condition accompagnatrice nécessaire* » (p. 90). Réaliser, c'est ainsi produire un objet industriel dans des contraintes de coûts données, dans des délais fixés et avec une qualité contrôlée ; c'est agencer les différentes ressources disponibles.

Ces nouvelles pratiques de formation se caractérisent par des règles de fonctionnement différentes des systèmes de formation traditionnels, notamment **par l'affirmation d'un lien entre, d'une part, l'engagement de l'action et la production de savoirs, d'autre part la formation et la production de professionnalité.** Méthodologiquement, cela conduit à développer des stratégies de formation basées sur une participation à l'action et une co-construction du réel. Ce souci d'ancrer la formation dans l'action obéit à un triple intérêt.

Il s'agit **d'enrichir les référentiels cognitifs** des apprenants en liaison avec le développement de compétences relationnelles, sans se contenter de transmettre un savoir déclaratif (Beaucourt et Louart, 1998). Ces référentiels sont des « outils cognitifs » qui permettent d'appréhender la complexité du réel et d'agir sur elle. Or, en l'état des théories sociocognitives, leur enrichissement s'avère plus efficace lorsque leur apprentissage est socialisé. Les théories sociocognitives actuelles montrent qu'une grande partie des apprentissages passe par des logiques de transfert, de co-production, ou de confrontation, à commencer par les réseaux complexes qui relient les savoirs pratiques (imposés, imités ou tirés de l'expérience) et les connaissances théoriques (issues de généralisation) (Tardiff, 1996).

Cela permet **d'intervenir dans des aspects latents ou complexes** du processus de formation, donc dans ce qu'il est rarement possible d'intégrer à l'apprentissage « technique », le seul habituellement rationalisé (et donc structuré en objectifs et en moyens de contrôle). Un auteur comme Polanyi (1966) a situé à cet égard l'importance des « dimensions tacites » qui caractérisaient les connaissances mises en œuvre et apprises (bien souvent collectivement) au cours de la pratique professionnelle.

Enfin, ce mode de formation produit de la **socialisation** (ou aide à déconstruire des socialisations anciennes dont on sait le poids d'inhibition ou de contre-injonction dans l'apprentissage).

Les « *dispositifs de formation à caractère ensemblier* », pour reprendre l'expression de Barbier (1996) qui entend par là les dispositifs en alternance mêlant des éléments composites (entreprise/école ; théorie/pratique ; approche inductive/déductive), font dans cette perspective l'objet d'une attention accrue. Ils permettraient, sous certaines conditions¹², d'acquérir une part des compétences et des identités managériales non productibles par l'école seule. Le fondement de l'idée d'alternance comme pratique pédagogique est directement à rechercher dans l'idée que la compétence ne se construit pas uniquement à l'école mais également sur le lieu de travail, au fil de l'expérience.

¹² Le courant de l'apprentissage expérientiel souligne par exemple la nécessité de travailler sur l'expérience accumulée pour lui donner du sens (Argyris et Schön, 1978 ; Kolb, 1984).

A ce sujet, Béduwé et Espinasse (1995, p. 537) soulignent que « *les travaux récents sur la notion de compétences (...) montrent que la compétence individuelle est non seulement une combinaison d'aptitudes acquises au cours de la formation initiale et dans les situations concrètes de travail mais aussi la capacité à souscrire à un certain nombre d'obligations implicites liées à des collectifs de travail et aux processus de coopération qu'ils engendrent. **La compétence concrète, celle qui est achetée par l'entreprise, est alors indissociable des situations de travail et ne peut être produite par l'école seule** ».*

Comme l'ajoutent sous un autre angle d'approche Gilbert et Parlier en partant du constat que la compétence devient la base d'un langage commun dont se dotent les gestionnaires et les formateurs, « *la formation représente incontestablement le terrain d'application privilégié de la gestion des compétences puisque c'est à elle qu'est confiée prioritairement le soin d'en assurer l'acquisition et le développement. Cela confère à l'entreprise un rôle prédominant en la matière : elle est non seulement consommatrice de compétences, mais aussi productrice de compétences professionnelles à son développement économique et à sa modernisation* » (1991, p.14).

Cette place reconnue de l'entreprise dans la construction des compétences prévaut en matière de formation initiale des jeunes. Le phénomène appelle un nouveau partage des rôles entre système éducatif et système productif.

1.3. D'une légitimation de l'entreprise comme instance de formation et de socialisation des jeunes à la recherche de nouvelles zones de régulation entre l'école et l'entreprise

Le mouvement de réhabilitation de l'apprentissage est à rapprocher de la reconnaissance de l'entreprise comme instance « légitime » de formation et de socialisation des jeunes. Comme nous l'avons vu au cours de l'historique de l'apprentissage, longtemps a prévalu une relative suspicion ou méfiance à l'égard de la participation des employeurs à la formation des jeunes¹³. Les dénonciations de l'étroitesse des savoirs dispensés, d'un étouffement de la créativité et de l'exploitation d'une main-d'œuvre bon marché, ont alors favorisé l'extériorité de la formation des jeunes à l'entreprise (Géhin et Mehaut, 1993).

Un changement de perspective semble s'être opéré au cours de la période récente. La nécessité d'une formation davantage en prise avec le terrain, qui s'ancre pour partie dans un cadre organisationnel (par le biais de stages, d'alternance sous contrat ou statut scolaire), ne paraît plus en effet souffrir de discussion et s'est même imposée comme une évidence pratique

¹³ Il suffit pour cela de se rappeler le discours syndical dominant qui a appuyé l'extension du modèle scolaire : « *il faut protéger l'école des influences patronales. Il faut protéger l'homme dans le futur travailleur* » (cité par Bouyx, 1997, p. 81).

(Poupart et al. 1995)¹⁴. Le débat semble plutôt s'être déplacé sur le dosage à accorder entre la théorie et la pratique, entre les rôles respectifs de l'école et de l'entreprise.

Non seulement les entreprises se voient désormais reconnaître pleinement comme instance de formation des jeunes mais tout se passe aussi comme si on leur enjoignait de le faire. Avec constance depuis près de vingt ans, les pouvoirs publics se sont par exemple tournés vers elles pour répondre à la persistance du chômage des jeunes en les incitant à s'impliquer davantage en matière d'insertion et de formation¹⁵. Des pressions sociales s'exercent également en faveur de relations plus étroites entre les entreprises et les instituts de formation sur le modèle du système dual allemand. L'entreprise est alors instituée en « partenaire » du système éducatif (Zay, 1997).

Des sociologues analysent la portée du phénomène en constatant que l'entreprise serait devenue, au cours des années quatre-vingt, une véritable institution (Segrestin, 1987 ; Sainsaulieu, 1991 ; Ehrenberg, 1991 ; Le Goff, 1995). Ils entendent par là que les entreprises ont pris une place prépondérante dans le fonctionnement de nos sociétés : elles se présentent comme des éléments indispensables de régulation de la structure sociale ; elles produisent des valeurs, des règles, des normes (de sélection des meilleurs, d'évaluation des performances, ...), plus généralement des modèles de référence, qui tendent à s'imposer à l'échelle de la société pour en orienter les comportements ; elles se constituent comme des référents symboliques et des repères identificatoires solides pour les individus¹⁶ comme pour les autres institutions¹⁷.

Le surgissement de l'entreprise comme acteur social entraîne dès lors des discours et des actions qui structurent le champ de l'insertion et de la formation des futurs cadres. Doray (1995) s'est attaché à expliciter le rôle croissant des entreprises en la matière. Celles-ci sont d'abord des agents régulateurs de l'accès aux emplois par leurs pratiques de recrutement et de mobilisation de la main-d'œuvre juvénile. Au delà, elles mènent un travail d'influence et de conviction visant à agir sur les politiques et les programmes de formation. La sélection, la distribution et la validation des « savoirs » représentent dans cette perspective un enjeu déterminant. Il s'agit de faire reconnaître comme principe légitime de constitution des programmes l'instrumentalité des

¹⁴ Elle constituerait une « boîte noire » au sens de Callon et Latour sur laquelle on ne revient pas. Par contre, c'est le dosage entre période de formation « académique » et période en organisation qui souffre de discussion (durée des stages, importance des périodes en entreprise et en école).

¹⁵ Voir à ce sujet les jeux de « donnant-donnant » avec des logiques de contreparties où des baisses de charges sont échangées contre des engagements des entreprises en matière d'emploi et de formation. L'entreprise n'accepte plus de prendre en charge le coût de l'adaptation des jeunes et a réussi à faire financer celui-ci par la collectivité.

¹⁶ Alain Ehrenberg (1991) souligne à ce sujet que parallèlement à la conversion de la société française au culte de la performance, l'entreprise serait devenue le nouveau « réservoir des fictions françaises ». C'est par elle, à travers elle, grâce à elle que l'individu est censé se développer et réaliser son idéal. Elle apparaîtrait ainsi aux yeux de nombreux jeunes comme pourvoyeuse de destin, un lieu privilégié pour construire son identité et conquérir son autonomie, un espace propice à la réalisation des besoins d'appartenance et d'identification.

¹⁷ L'entreprise, au delà de sa capacité à disputer à l'école le rôle de formation des jeunes, sert de modèle à l'école. Peyronie (1993) montre que l'invocation de l'entreprise par l'institution est de quatre ordres : l'entreprise comme modèle de logique et d'organisation sociale ; l'entreprise comme modèle de modernité technique ; l'entreprise comme lieu de la « réalité » ; l'entreprise comme espace d'avenir professionnel pour les jeunes (p. 184-186)

savoirs, c'est-à-dire leur utilité organisationnelle. Selon Ramé et Ramé (1995), des discours idéologiques articulés autour d'une valorisation de formations davantage tournée vers le terrain et privilégiant l'expérience sur le lieu de travail, s'expriment alors avec force. Un autre enjeu consiste à peser sur la nature des modes de socialisation professionnelle en disputant à l'Education nationale la prise en charge de la formation et de la socialisation « anticipée » des futurs cadres.

Ce travail de conviction et d'influence prend bien souvent la forme d'un procès d'accusation de l'école. Les principales critiques portent sur les difficultés du système scolaire à répondre aux besoins du marché alors que des dispositifs sous contrat de travail qui s'appuient sur l'alternance s'avéreraient plus pertinents. Significatifs sont les propos suivants tirés du Livre Blanc du CNPF (1993) sur la formation professionnelle des jeunes : *« les filières scolaires et universitaires traditionnelles ne semblent pas toujours en mesure d'aider à forger les compétences qui ont pour nom responsabilité, mobilité, capacité à travailler en équipe (...). Le système éducatif, par sa logique, plus tournée vers une cohérence des niveaux de formation que vers les niveaux réels d'entrée dans l'emploi, n'est pas en mesure de s'adapter à cette dynamique rapidement évolutive ».*

En ce sens, la promotion de l'apprentissage semble s'inscrire dans une intentionnalité idéologique indissociable de rapports de force entre acteurs dans un environnement symbolique de crise. Dans un contexte de rationnement des emplois, les employeurs affirment leur position et sont plus à même d'intervenir dans les débats autour des modalités, des lieux et des contenus de la production des compétences¹⁸. Le fait même de répandre l'utilisation de la notion de compétence semble à cet égard participer de ces rapports de force : cette notion implique en effet un nouveau partage des rôles dans la formation et concourt à une remise en cause du rôle certificateur de l'école en déconnectant le niveau du diplôme et l'emploi. Mais il s'agit de rapports de force beaucoup moins conflictuels que par le passé, plus feutrés, qui ouvrent à des zones de convergence.

« On a sans doute trop attendu du système scolaire qu'il fournisse « clé en main » des jeunes parfaitement adaptés aux emplois disponibles dans les entreprises ; il faut aujourd'hui réaffirmer le rôle de l'école dans la transmission de toutes les bases théoriques et techniques dont auront besoin

¹⁸ Cf les propos de Cannac (cité par Lelièvre) : *« La tradition française dans ce qu'elle a de plus constant depuis un siècle consiste à tenir les entreprises à l'écart de la formation des jeunes (...). A la base de cette politique poursuivie avec une constance digne d'une meilleure cause, il y avait la conviction que la formation était quelque chose de trop noble et de trop important pour qu'il puisse être permis à l'entreprise de s'en mêler. A quoi se sont ajoutées les aspirations corporatistes du corps enseignant, peu soucieux de partager avec quiconque, et surtout pas avec les entreprises, ses responsabilités de formation. Et bien cette période là est terminée. Désormais, les entreprises doivent non seulement avoir une politique de formation continue, mais aussi de formation initiale. Et cela pour deux raisons complémentaires. La première est qu'il est absurde, dès lors que les compétences sont reconnues comme la clé de tout, de laisser la formation se dérouler en dehors de leur influence. La deuxième est que le monde enseignant a profondément changé. Aujourd'hui, c'est lui qui appelle l'entreprise (...). L'époque où la formation première était un territoire interdit pour l'entreprise est aujourd'hui révolue. Sachez en tirer les conséquences ».*

les salariés tout au long de leur vie et responsabiliser les entreprises dans la construction et la validation des compétences professionnelles conduisant à la maîtrise d'un métier et à l'autonomie professionnelle » (Medef, 1998, p. 2).

Selon Bousquet et Grandgérard (1996), les formations supérieures en apprentissage constituent dans cette perspective un « *outil global* » devant servir au renouvellement des formes d'ajustement traditionnelles entre la sphère productive et la sphère éducative.

L'apprentissage permet alors d'expérimenter de nouvelles règles de fonctionnement fondées sur une redistribution des rôles entre les acteurs. A l'appui de leur démonstration réside l'idée que les nouvelles formations d'ingénieurs par l'apprentissage sont porteuses d'une nouvelle logique, celle du pilotage par la commande (ou par l'aval) qui se substitue à la logique du pilotage par la demande caractéristique du modèle scolaire traditionnel.

Dans la logique de la demande, c'est l'école qui maîtrise les quatre grandes macro-fonctions éducatives que sont : la prescription quantitative et qualitative (identification des besoins de formation collectifs et individuels, formulation des filières, programmes, pédagogies et référentiels) ; la production de formation et de formés, y compris la formation d'enseignants et de formateurs ; la sanction (les diplômes) et l'évaluation.

Les NFI rompent, selon Bousquet et Grandgérard, avec ce mode de pilotage dans la mesure où la formation est « appelée » par le besoin et que trois des fonctions considérées sont co-assurées par l'instance productive et par l'instance éducative (conception, mise en œuvre, évaluation). Portant leur analyse sur le dispositif Decomps et sur les pratiques auxquelles il donne lieu, elles montrent que celui-ci a pour principes organisateurs la flexibilité, l'intégration et le juste à temps, concepts de gestion industrielle qui organisent les mutations de l'appareil productif et qui influencent le champ de la formation.

La conception du dispositif, qui s'appuie obligatoirement sur les principes de partenariat et d'alternance, permet en effet de gérer la production d'ingénieurs selon des méthodes référées à la nouvelle gestion industrielle : une gestion des flux stricte avec la demande de l'aval (flexibilité quantitative et qualitative) ; la prise en compte des besoins du client dès la conception du produit et tout au long du processus de production (implications fortes des entreprises dans les choix des candidats, dans la définition des contenus d'enseignement et de l'organisation des formations) ; une intervention active des professionnels dans les formations elles-mêmes de façon à garantir la conformité et la fiabilité du produit.

En contrepartie du pouvoir qui leur est donné, les entreprises sont engagées par ce que Decomps qualifie lui-même de « *contrat moral* » sur des éléments de crédibilisation des NFI : reconnaissance de la valeur du diplôme d'ingénieur obtenu par cette voie « *d'égale honorabilité* »

par rapport à la voie diplômante classique ; réalisation des conditions d'une formation prenant effectivement en compte les exigences nouvelles de professionnalité de l'ingénieur.

Dans le propos de Grandgérard et Bousquet domine finalement l'idée que la recherche d'amélioration de l'efficacité du système de formation initiale est à mettre en perspective avec un ensemble recomposé de nouvelles relations entre les systèmes productif et éducatif.

II - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS DE CONSTRUCTION DES COMPETENCES

Donner une définition de la notion de compétence n'est pas chose aisée. Ce terme semble en effet renvoyer tout autant à des acquis qu'à des aptitudes, à des savoirs-faire instrumentaux qu'à des capacités psychosociales, à des potentialités qu'à des expériences reconnues et validées. Plusieurs auteurs font d'ailleurs état d'un mot « éponge » ou « valise » (Parlier, 1994), de « concept écran » dont les multiples sens sont sources de saturation et de brouillage, voire masquent des réalités moins immédiatement accessibles (Dietrich, 1995).

Un tour d'horizon à l'extérieur de la gestion, par une confrontation des apports de différentes disciplines et des débats au sein même de ces disciplines, souligne à cet égard une diversité des points de vue sur la notion de compétence même si par ailleurs émerge un socle commun pour la définir¹⁹. Ce constat amène Aubret, Gilbert et Pigeyre (1993) à regarder la notion sous l'angle de son utilité. Abordant la compétence comme un construit opératoire, ils estiment que la question pertinente en la matière n'est pas tant « qu'est-ce que la compétence ? » mais d'abord « de quel concept a-t-on besoin ? » (p. 47).

Pour notre propos, ce point de vue conduit à considérer la compétence au regard de la dualité qui caractérise l'insertion organisationnelle par l'apprentissage.

Si l'on considère **l'apprentissage comme dispositif de formation**, il faut alors faire référence à la **compétence comme ensemble de savoirs dont l'architecture et la dynamique doivent être décryptées**. C'est cet ensemble qui sert en effet d'appui pour gérer les parcours de formation (au travers de la définition d'objectifs de formation, d'évaluations formatives, d'aménagement d'itinéraires souples et progressifs reposant notamment sur un principe de progressivité des responsabilités confiées, d'évaluation des effets de la formation...). C'est cet ensemble sur lequel la formation agit.

¹⁹ Plusieurs points font l'objet d'un consensus. A titre indicatif, on peut citer : (1) La compétence est par essence individuelle, liée à des caractéristiques personnelles du salarié. Elle est spécifique à celui qui la détient et se trouve à l'état de potentiel, lequel peut évoluer dans le moyen terme. Elle n'est pas non plus nécessairement transférable et reproductible à l'identique ; de plus, la compétence est un processus ouvert qui n'est jamais achevé (2) si la compétence appartient à l'individu, elle n'existe pas dans l'absolu. Elle ne peut se matérialiser que dans la confrontation à une situation réelle. L'une des conséquences en est que si l'un des paramètres de la situation de travail change, cela peut remettre en cause la fragile adéquation individu/situation de travail constitutive de la compétence. Une autre conséquence se trouve dans la mise en cause, comme l'ont montré Livian et Courpasson (1991), de la négociation collective centrale en matière de qualification. Peu objectivable, liée à une organisation donnée, la compétence peut en effet être difficilement l'objet de stratégies collectives de défenses et de reconnaissances (3) s'agissant de la situation de travail dans laquelle elle prend corps, celle-ci dépasse le seul cadre de travail. Elle est également singulière, de même qu'elle peut constamment évoluer dans ses contraintes. Elle comporte donc de nombreuses contingences et incertitudes et ne peut donc pas être entièrement circonscrite à l'avance dans tous ses paramètres et ses difficultés.

Si l'on considère **l'apprentissage comme une relation d'emploi** à caractère temporaire, il faut alors faire référence à la **compétence comme un potentiel estimé** qui sert de base aux évaluations initiales (celles qui s'activent à l'occasion de la sélection de l'apprenti) et aux évaluations à visée confirmatoire (celles qui s'activent en situation, dans la perspective d'un possible recrutement sur contrat à durée indéterminée). Comme toute relation d'emploi, l'apprentissage soumet surtout un apprenti à de multiples formes de jugement par lesquelles sont appréciées son travail, et ce faisant ses qualités et la qualité de la relation d'emploi (appariement).

Nous allons ici dans un premier temps nous centrer sur ce qui caractérise l'insertion organisationnelle de l'apprenti (ou de tout nouveau salarié) : les processus d'enrôlement et de socialisation organisationnelle (1). Nous allons ensuite évoquer les principales modalités de développement des compétences (2.) : apprendre par l'action, par la réflexion et par l'interaction. Enfin, nous proposerons notre grille de lecture de cette réalité complexe, constituée à partir des travaux de Malglaive (1992) et Le Boterf (1999) : savoir en usage et savoir agir contextualisé.

2.1. Enrôlement et socialisation de l'apprenti.

Si l'on suit Midler, l'apprentissage est le processus par lequel un nouvel arrivant dans une organisation « *va comprendre, assimiler le rôle qui lui est assigné, et parvenir à cette prévisibilité des comportements indispensable à la coordination organisationnelle* » (1994, p 340). C'est en apprenant à découvrir, maîtriser, voire contrôler l'ensemble de ses interactions sociales que l'individu endosse et assume un certain nombre de rôles. Ces rôles l'aident à participer au fonctionnement de l'organisation et à développer ses compétences (Louart, 1990). L'idée de prévisibilité des comportements apparaît centrale pour comprendre dans quelle mesure la nouvelle recrue parvient à s'inscrire dans le fonctionnement de l'organisation en s'ajustant ou en interagissant avec son environnement.

A la lumière de travaux disponibles en la matière, il apparaît que la prévisibilité des comportements nécessaire à la coordination organisationnelle est considérée comme résultant, soit de l'intériorisation par le jeune de normes de comportement et de la transmission de savoirs professionnels, soit d'un processus de production/transformation et de négociation de compétences, de rôles et d'identités professionnels. Nous pouvons donc distinguer deux conceptions opposées de la compétence.

La compétence comme résultante de l'intériorisation par le jeune de normes de comportement.

La **perspective adoptée par les fonctionnalistes** conduit à situer les individus dans un système social dans lequel ils trouvent leur place et acceptent des rôles auxquels ils doivent

s'adapter. **La compétence est ici le résultat d'une interaction entre les structures d'un système et des individus au travers des rôles qu'ils sont amenés à tenir.**

Les fonctionnalistes²⁰ insistent particulièrement sur l'idée que le modèle de valeurs imposées par la société entraîne une adaptation des individus à leurs rôles ; ils mettent également l'accent sur l'ajustement des rôles et la conformité des attentes, là où chacun se comporte en fonction de ce qu'il pense que les autres attendent de lui. La coordination des actions s'effectue dans cette perspective par présentation et assimilation de modèles de comportements existants, par conformité aux valeurs et normes assurées par des agents socialisateurs (en rendant semblable sans être identique).

Tel est également le point de vue de **l'approche culturaliste** qui insiste sur l'incorporation de modèle de comportement fixé par répétition ou par « entraînement » à maîtriser les éléments de base de sa culture d'appartenance. La coordination est permise par un modelage des personnalités individuelles avec une incorporation des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe²¹, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes. **La compétence résulte dans cette perspective d'un processus d'intériorisation des normes et des valeurs qui préside à l'action.**

Bien que placées sous un angle différent, nous pouvons associer **les approches behavioristes**. En effet, ces dernières considèrent que l'individu réagit en fonction des sollicitations de son environnement. Or, l'influence de ce dernier est d'autant plus importante qu'elle fait l'objet d'un mécanisme de renforcement positif et négatif des comportements sur le mode des réflexes conditionnés par les systèmes de récompenses et sanctions. L'enjeu implicite de cette forme d'apprentissage, un des modes les plus souvent et spontanément utilisés, consiste à orienter de manière contraignante l'action dans la direction choisie (conditionnement). Selon une telle perspective, **la compétence se construit par conditionnement.**

La compétence comme résultante d'un processus de production (transformation) et de négociation au travers des rôles.

Plusieurs courants mettent l'accent, au contraire, sur **l'importance de la négociation des compétences à l'œuvre dans les interactions au cours de l'activité professionnelle.**

Ainsi, les travaux issus de la science action que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder (Argyris et Schön, 1978) soulignent par exemple que les savoirs nécessaires à l'action ne sont pas acquis par transfert ou par « exposition » au milieu mais par construction, individuelle et collective à la fois. Cette construction se fonde sur les normes, les stratégies et les hypothèses que les individus ont créées ou reformulées dans leur système d'interactions. Cette interaction constitue une connaissance, fondée aussi sur les représentations, chacun essayant d'anticiper le

²⁰ Cette présentation conduit à épurer les paradigmes, c'est-à-dire à en faire une représentation idéal-typique.

²¹ Nous renvoyons ici au concept d'habitus de Bourdieu.

comportement des autres en l'imaginant a priori à partir de son expérience antérieure. L'apprentissage n'est donc pas conçu en termes de renforcement ou d'extinction de modèles d'action mais **comme une construction, puis une mise à l'épreuve et enfin une restructuration de connaissances.**

Les travaux empiriques de Fernandez et Remon (1994) rendent compte du fait que les premières interactions qui se nouent à l'occasion de l'entrée organisationnelle « *mettent principalement à l'épreuve une compétence générale d'adaptation chez l'individu qui se matérialise par sa capacité à décoder et à interpréter des messages plus ou moins clairs émis par le milieu. Dès son entrée, cet individu doit répondre à des normes qui restent implicites et qui régissent les comportements attendus de lui. Pour y arriver, il doit avancer des hypothèses de comportement et, par tâtonnement, par essai et par erreur, il va les soumettre à l'épreuve afin d'ajuster son comportement à un environnement qui ne se manifeste que lentement. Ces comportements viendront, par la suite, présider à l'ensemble des changements adaptatifs nécessaires à l'initiation à la tâche, à la participation à la vie du groupe et de l'organisation, à l'orientation et à l'utilisation des lieux physiques et des outils de travail* » (p. 61).

Fernandez et Remon soulignent l'importance (pour la réussite du processus d'insertion) : d'une part, de la capacité de l'environnement à fournir les informations nécessaires à l'apparition des comportements adéquats et attendus (informations sur le travail, informations sur la culture organisationnelle) ; d'autre part, de la capacité individuelle à décoder et à interpréter des messages envoyés par l'environnement dans une direction attendue puis à faire preuve de perméabilité à l'égard de nouvelles normes.

Maurines (1997) adopte une perspective issue de l'anthropologie pour situer l'importance de l'échange social dans les processus d'acquisition et de transmission des savoirs professionnels. Son approche prend racine dans les travaux de Mauss sur le « *don* » entendu comme toute prestation entre groupes ou personnes régies par trois obligations : celles « *de donner* », « *de recevoir* » et « *de rendre* ». Elle s'appuie également sur les apports de Blau qui s'intéresse aux échanges entre individus, échanges caractérisés par l'engagement des partenaires dans une action volontaire et motivée par une espérance de rendement (symbolique, sociale, ...) alors même qu'au moment de l'échange, la contre-prestation n'est pas connue à l'avance. L'établissement de la confiance entre les partenaires de la relation joue, là encore, un rôle déterminant.

Une telle perspective souligne également que des attentes de rôle se manifestent et se construisent socialement, et que les personnes en charge de la décision de confirmer un jeune fondent leur jugement sur le respect de ses attentes.

Dans le champ sociologique, l'accent est également mis sur le caractère évolutif des compétences en insistant, comme le fait Callon (1991), sur l'importance de l'environnement dans lesquelles elles s'exercent. Cet auteur soutient qu'elles font l'objet d'une négociation

continue et changent avec l'état des relations et des réseaux dans lesquels évoluent les individus. L'intérêt de cette approche consiste à supposer que les compétences sont distribuées dans un environnement d'entités, faits de personnes et d'objets.

Le courant de l'interactionnisme symbolique met quant à lui l'accent principalement sur la négociation des rôles et des identités à l'œuvre dans les interactions. Ces analyses se rejoignent sur l'idée que c'est au cours de face-à-face interactionnel que l'on évalue, et soi-même et les autres (Goffman, 1963). Chaque face à face est l'occasion de revendiquer et de négocier son identité subjective qui apparaît ainsi comme le résultat de la confrontation de définitions de soi. Les partenaires se font des attributions réciproques au travers d'expressions langagières ou implicites qui produisent des impressions qui sont à leur tour interprétées et validées ou non. La perception, les apparences, les gestes, la physionomie jouent un rôle fondamental dans l'appréhension d'autrui.

Ces grilles où l'on considère la compétence comme étant négociée permettent ainsi d'embrasser les deux niveaux d'analyse de l'insertion organisationnelle comme construction et comme évaluation des qualités. Il nous faut affiner le propos en considérant les notions de système de rôle et de socialisation organisationnelle.

Construction de compétences et conflits de rôles.

D'Andria (1995) insiste sur les ambiguïtés et les conflits de rôles qui peuvent freiner l'inscription d'un jeune dans l'organisation et remettre ainsi en cause sa confirmation de recrutement au cours d'une période probatoire. Elle s'appuie pour ce faire sur le modèle développé par deux psychosociologues, Katz et Kahn, qui appréhendent l'organisation comme un système de rôles prévus et sanctionnés par des normes. Le nouvel arrivant se voit confier une place dans l'organisation (« office ») à laquelle est associée un ensemble d'activités ou de comportements attendus. Ces activités ou comportements constituent ainsi le rôle que ce nouveau titulaire de la place va devoir remplir approximativement. Chaque rôle est en relation avec un certain nombre d'autres rôles en fonction de sa place dans le processus technique de production : ces autres rôles en interrelation constituent « l'ensemble du rôle ».

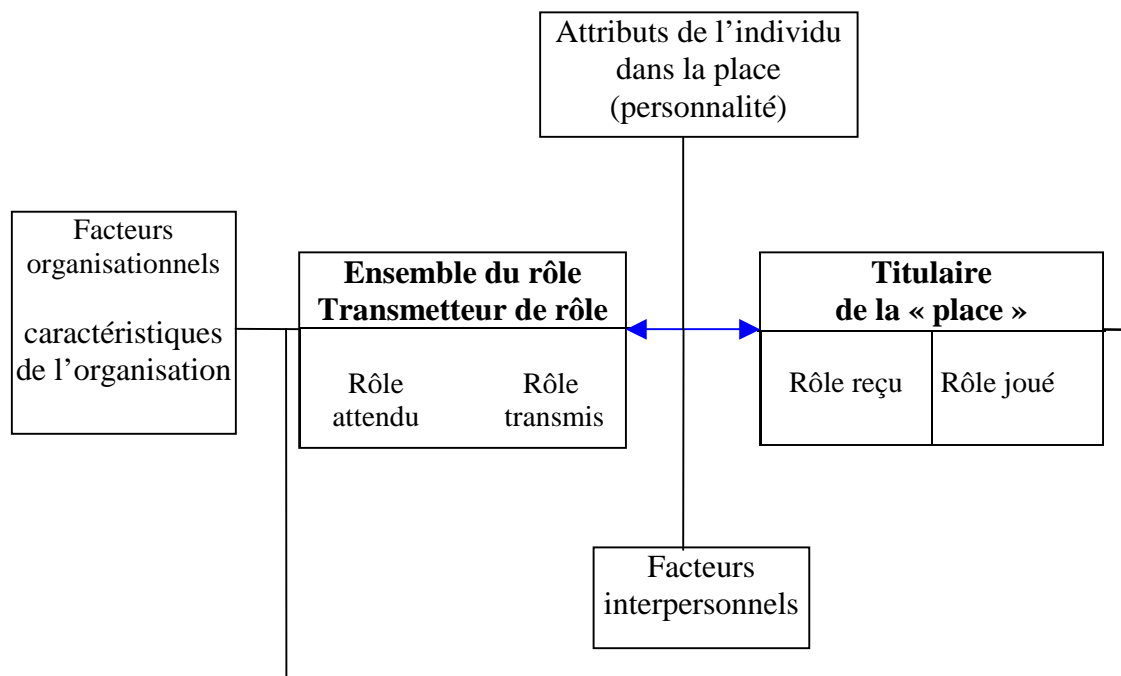
Dans ce cadre, l'intérêt du modèle est de **proposer une distinction entre les attentes de rôles, le rôle transmis, le rôle perçu et le rôle joué** (ou comportement dans le rôle).

Les attentes des titulaires de rôles qui composent « l'ensemble du rôle » sont transmises à celui qui l'occupe en termes de comportements que l'on attend de lui (par information, inférence, influence, sanctions, ...) en ce qui concerne non seulement sa performance mais aussi sa personnalité, son comportement et les compétences qu'il doit mobiliser... De sa place, le jeune

titulaire perçoit et comprend plus ou moins le contenu intentionnel de ce qui lui est transmis en fonction de la représentation qu'il s'en fait psychologiquement.

C'est donc ce rôle reçu et non pas seulement le rôle transmis qui va influencer son comportement dans l'accomplissement des activités du rôle. Le degré auquel les deux correspondent dépend de chaque individu et de son « ensemble de rôle ». Si l'organisation communique à ses membres ce qu'il faut et ne faut pas faire par le rôle transmis, c'est le rôle reçu qui influence le comportement et la performance du titulaire de la place. Il faut de plus tenir compte des propriétés objectives de la situation (ex : volume de travail à accomplir, moyens disponibles) ainsi que des propriétés propres à l'individu : satisfactions intrinsèques, rôle qu'il s'assigne, ses valeurs et attentes sur ses propres capacités et comportements.

D'après Katz et Kahn, repris par Rojot et Bergmann (1989)



Inéluctablement, ce schéma conduit à des conflits de rôle : intratransmetteurs, intertransmetteurs, interrôles (internes ou internes et externes), conflit de rôle personnel (individu/rôle), surcharge du rôle. Ainsi, le rôle perçu est celui que l'individu croit devoir jouer, en fonction des perceptions et représentations qu'il se fait de sa tâche. Mais il ne coïncide pas forcément avec le rôle attendu : **c'est un biais d'interprétation**. En outre, entre rôle perçu et rôle joué, ou encore entre rôle attendu et rôle transmis, peuvent survenir des écarts lorsque les attentes sont mal transmises ou que les comportements des jeunes ne correspondent pas aux perceptions. Il s'agit d'un **biais d'expression**.

Ces biais créent une ambiguïté de rôle s'il existe un flou comme par exemple dans le cas d'une création de poste où le contenu et l'étendue des attributions ne sont pas clairement définis a priori. Les nouveaux venus sont alors incertains de ce que l'on attend d'eux : soit que les attentes aient été mal formulées ou insuffisamment communiquées, soit que les personnes appartenant à « l'ensemble du rôle » sont eux-mêmes dans le flou (cela peut être aussi le cas quand un tuteur chargé d'encadrer un jeune a été insuffisamment préparé). Ce type d'analyse a été notamment développé dans le cadre de travaux en sciences de l'éducation pour expliquer les dysfonctionnements des stages de formation des maîtres lorsque les étudiants-stagiaires se

retrouvaient confrontés à des attentes mal explicitées lors de leurs premières prises en main de classe²².

Peuvent également survenir des conflits de rôles lorsque se manifestent des exigences incompatibles entre les différents rôles. A titre d'illustration, on peut citer le cas d'un jeune confronté aux attentes perçues comme irréalistes émanant de son supérieur hiérarchique²³ compte tenu de ce qu'il se croit capable d'accomplir.

Le jeune active alors des mécanismes de défense pour préserver la cohérence et l'unité de la personnalité dans le conflit et atténuer par là même l'angoisse issue du déchirement entre des possibilités incompatibles. Plusieurs mécanismes de défense sont possibles : la fuite (le jeune s'écarte de lui-même des rôles) ; l'isolation (il essaie de séparer l'un de l'autre les rôles en collision, soit dans le temps, soit dans l'espace) ; le compromis ou solution de diplomatie (il remet à plus tard certains rôles en les abandonnant momentanément ; il attend que l'un des groupes revoit ses exigences ou les redéfinit lui-même).

Les travaux de Graen et de ses collègues (1987) ont permis d'affiner le modèle développé par Katz et Kahn. Trois séquences marquent selon eux l'insertion dans un système de rôle. A l'étape initiale qui correspond au schéma proposé par Kahn et Katz, ils ajoutent une étape caractérisée par une négociation de rôle entre le nouvel arrivant et son environnement et une autre étape consistant dans la stabilisation du système de rôles ainsi développé.

Des compétences façonnées par la production de sens au cours des processus de socialisation organisationnelle.

Louis (1980) situe l'importance des processus de « sense-making » à l'œuvre au cours de l'insertion organisationnelle. S'appuyant sur les théories psychosociales de la consistance cognitive et de l'attribution, il montre qu'**un nouveau venu confronté à une réalité organisationnelle qu'il ne connaît pas est amené à littéralement produire du sens pour parvenir à un contrôle des situations rencontrées**, de réunir, de décoder et d'interpréter des informations éparses. Comme le souligne Weick (1995), initiateur de l'approche en terme de « sense making », le sens se construit dans cette perspective en réaction à des chocs : le choc de l'ignorance et le choc de la confusion.

En situation d'incertitude, le nouvel arrivant manque d'information, ou au contraire en dispose de trop, et doit pour en maîtriser le flux opérer une sélection. Louis parle de « surprise » du

²² Cf. D. Martin, Savoirs et pratiques de formation des maîtres, *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 1, n°2, 1994, pp. 253-286.

²³ cas par exemple d'un supérieur qui attend de sa nouvelle recrue une opérationnalité immédiate au même niveau que les collègues.

nouveau venu qui arrive dans un milieu organisationnel inconnu (choc de l'ignorance). En situation d'ambiguïté, le jeune est confronté à une multitude d'interprétations et doit arbitrer ou négocier entre elles (choc de la confusion).

Le processus de construction de sens apparaît ainsi déterminant pour comprendre la qualité de l'insertion tant il intervient dans le contrôle que le nouveau venu dispose sur les événements, situations, procédures et pratiques organisationnelles qu'il rencontre. Ainsi, un écart excessif par rapport au contexte dans lequel évolue le jeune peut, d'une certaine manière, l'exclure de la situation avec le risque de compromettre son insertion.

Selon Weick, deux moteurs jouent dans le processus de construction de sens. D'une part, les croyances orientent l'attention (« *believing is seeing* ») car on ne voit que ce que l'on est disposé à croire. Elles conditionnent ainsi les signes extraits (*extracted cues*) du flux d'action, signes qui donnent lieu précisément à construction de sens en relation avec un cadre (*frame*) hérité du passé²⁴. D'autre part, l'action conduit l'individu qui y est engagé (*commitment*) à organiser ses croyances et perceptions par une mise en ordre cognitive. La faiblesse de sens « préformé »²⁵ chez les jeunes recrues induit de leur part un travail d'appropriation de leurs actions, ce qui les amène à construire la réalité dans laquelle ils sont plongés et donc à produire du sens. Il en va de même de la manipulation de l'environnement qui implique une clarification des résultats des actions entreprises.

Dès lors, l'une des préoccupations majeures des gestionnaires en charge de l'accueil et de l'intégration des jeunes dans leur organisation consiste dans la manière la plus adaptée pour soutenir la production de sens chez les nouveaux venus.

Différents travaux se sont, en ce sens, intéressés aux pratiques de socialisation organisationnelle à l'œuvre au cours de l'insertion. Ces pratiques orientent plus ou moins activement la production de sens, c'est-à-dire que pour soutenir et donner substance à ces pratiques dans l'entreprise, le nouveau venu s'appuie sur des savoirs et des modes d'action (un *working knowledge*) que l'organisation s'efforce d'infléchir²⁶.

²⁴ Weick recense six types de cadres : les idéologies organisationnelles, le contrôle des prémisses (dont supervision directe et routines), les paradigmes organisationnels, les théories pour l'action, les traditions, les histoires.

²⁵ Nous utilisons à dessein le terme de faiblesse de sens préformé pour signifier que même si le jeune ne connaît pas la réalité organisationnelle à son arrivée dans l'entreprise, la socialisation anticipée a conduit à une connaissance minimale avec le déclenchement d'une activité cognitive.

²⁶ Issues pour la plupart de la mouvance de la « *corporate culture* », ces recherches se sont surtout attachées à mettre en relation :

- d'une part, les différents déterminants organisationnels (de type : stratégies de socialisation, pratiques de socialisation, activités et rites d'initiation, support social) et individuels (de type : « *self efficacy* », « *field of dependance* ») du processus de socialisation organisationnelle;
- d'autre part, les conséquences (« *outcomes* ») supposées de ce processus. Ces conséquences se déclinent surtout en terme d'attitudes et de comportements tels que la satisfaction, l'implication, les comportements « *pro-sociaux* », le « *turn over* » et l'intention de quitter l'entreprise, Elles concernent également la qualité de l'adéquation entre la culture du nouveau venu et celle de l'organisation (le fit).

Louis (1980) définit la socialisation organisationnelle comme le processus au cours duquel le nouvel arrivant apprend les comportements normatifs, les attitudes et les valeurs qui sont attendus de lui pour tenir efficacement son rôle au sein de l'entreprise et s'y poser progressivement comme membre à part entière. Par cette expression de membre à part entière, il faut entendre que la socialisation n'est pas réductible à la transmission de valeurs, de normes et de règles conduisant au développement de sentiment d'appartenance, d'affiliation et à des attitudes d'identification. Elle est aussi développement d'une certaine représentation du monde et, notamment, de « mondes spécialisés ».

Feldman (1976) développe à cet égard un modèle de socialisation multiple : à la tâche, au rôle, au groupe, à l'organisation. Reprenant cette même idée, Emery (1990) estime que la socialisation porte sur quatre domaines ou sphères différents : l'entreprise (but, valeurs, culture) ; le groupe de travail (normes, valeurs, amitiés) ; le travail (définition, exécution, objectifs) ; l'individu (reflet de soi, meilleure connaissance personnelle)²⁷.

Dès lors, ce qui est en jeu au cours de l'insertion organisationnelle selon ces approches en terme d'organisationnal socialization, c'est que le jeune commence à penser et agir avec les autres membres de l'entreprise, dans le sens voulu et recherché par l'organisation. **La confirmation d'un nouveau venu dans l'emploi viendrait, dans cette perspective, entériner sa capacité d'agir en concordance avec les enjeux et les intérêts organisationnels, dans le respect des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) en vigueur dans l'entreprise et dans le groupe de travail, de la vision du monde qui y domine et des postures corporelles qui y sont en usage.**

La confirmation viendrait alors confirmer des schèmes de pensée et d'action acceptables et efficaces dans un groupe, dans une organisation et pour des tâches particulières. Selon Sathe (1985), le succès ou l'échec de l'insertion organisationnelle résulterait précisément de la qualité de l'adéquation, sur un plan culturel, entre l'entreprise et la nouvelle recrue (le fameux *fit*)²⁸. Sathe fait remarquer que ce n'est pas tant la similitude absolue qu'il faille rechercher (le « conformisme » qu'évoque Tapia (1994) à propos de l'attente de certains employeurs à l'égard des jeunes recrues), ni bien sûr à l'inverse de trop fortes différences : il s'agit bien plutôt de rechercher une distance culturelle adaptée.

²⁷ Une telle approche en terme de socialisation multiple suggère que la confirmation n'intervient pas pour valider un jeune compte tenu de sa seule situation au regard de l'entreprise ou de l'équipe de travail. La confirmation, et les opérations d'évaluation qui la sous-tendent, apparaît, elle aussi, multiple et reposerait sur la prise en compte conjointe de plusieurs dimensions.

²⁸ C'est pourquoi il recommande d'examiner les fossés possibles entre la culture d'une personne et celle de l'organisation, la culture étant définie comme un ensemble de postulats importants (*set of important assumptions*), souvent non explicités, que les membres d'une organisation partagent.

C'est ainsi que les pratiques organisationnelles visant à diffuser les valeurs, normes et rôles contribueraient à orienter la production de sens en jouant sur la constitution et la distribution d'une sorte de savoir intuitif. A ce titre, Jones (1986) opère une distinction entre deux types de pratiques de socialisation organisationnelle (« institutionnelles » versus individuelles).

D'une part, les pratiques de socialisation « institutionnelles », collectives et relativement formelles, aménagent les conditions de l'acculturation des nouvelles recrues. Ainsi confrontent-elles les jeunes à une série d'expériences communes susceptibles de leur faire adopter des réactions standardisées. De même s'efforcent-elles d'extraire les jeunes des collectifs au sein desquels ils travaillent pour leur inculquer, au cours de séminaires de formation par exemple, l'étendue de leur rôle et de leurs responsabilités. De telles pratiques auraient tendance, selon Jones, à réduire fortement l'anxiété de la nouvelle recrue et à favoriser son inscription rapide dans l'entreprise. Par contre, elles conduisent les nouvelles recrues à accepter passivement leur rôle (reproduction) à la différence de pratiques plus individuelles qui les encouragent à développer leur propre approche de leur rôle.

D'autre part, les pratiques de socialisation « individuelles » apparaissent beaucoup plus informelles et idiosyncratiques. C'est en effet dans le cours des interactions de travail qui se nouent avec les autres membres de l'entreprise que le jeune est amené à se socialiser. Dans un tel schéma, le nouveau venu tire l'acquisition de son rôle, non pas de procédures formelles a priori, mais d'expériences conçues comme des sources informelles d'apprentissage. C'est donc l'apprentissage implicite de nouveaux rôles professionnels qui est ici visé (même si cet apprentissage peut présenter un caractère latent et non intentionnel), avec une large possibilité de réactions envisageables pour les assumer.

Louis (1980) souligne l'importance des interactions entre les membres de l'organisation pour favoriser la production de sens chez le nouveau venu et soutenir son acculturation (avec intégration des normes de fonctionnement du milieu). Plusieurs dispositifs, dans la mesure où ils aménagent ces interactions, s'avèrent selon lui particulièrement efficaces²⁹. A ces dispositifs dont il décrit les conséquences attendues, il faut ajouter les sessions de formation formelles particulièrement étudiées par Van Maanen (1977).

Comme l'explique Louis, il s'agit de dispositifs permettant aux jeunes d'établir des relations avec des membres de l'organisation qui ne supervisent pas directement son travail. C'est alors l'absence de lien hiérarchique qui est susceptible, selon lui, de soutenir le mieux les échanges et la diffusion d'informations culturelles sur l'entreprise. Ces dispositifs conduisent finalement à une

²⁹ Outre l'aide que peuvent apporter les collègues et le responsable hiérarchique direct (échange de représentations individuelles sur le travail et l'organisation, support d'apprentissage technique), il cite notamment les manifestations et rencontres à vocation sportive, sociale et culturelle organisées ou sponsorisées par l'entreprise ainsi que les programmes de tutorat et les modes d'accompagnement individualisés.

plus grande intégration sociale car sont transmis des cadres de référence sur lesquels le jeune peut s'appuyer pour développer ses propres actions.

Reichers (1987) insiste lui aussi sur l'importance des interactions dans les processus de construction de sens. Il inscrit cependant son analyse dans un cadre théorique différent emprunté au courant interactionniste. Ce qui se joue selon lui au cours des processus de socialisation organisationnelle, c'est à la fois la production de sens et la recherche d'une « identité situationnelle » aux événements, pratiques et procédures organisationnelles. **La socialisation organisationnelle est ainsi appréhendée comme un processus de reconnaissance et d'identification des situations rencontrées, de construction d'identités situationnelles permettant au jeune de se comporter de telle façon plutôt que de telle autre dans telle ou telle situation.**

Reichers se démarque par là même des travaux sur la socialisation qui tendraient à focaliser la socialisation sous le seul angle d'un processus de transmission (de valeurs, croyances et normes propres à un groupe ou à une organisation) pour l'appréhender comme un processus de construction d'un système de référence et d'évaluation du réel.

Cette construction d'identité repose sur des appartenances à un groupe et sur des relations. **Selon Reichers, identité et sens émergent en effet des interactions symboliques qui s'engagent entre les nouveaux-venus et les autres membres de l'organisation.** L'interaction sociale s'avère ainsi centrale dans la genèse, la transformation des perceptions et les attributions individuelles et collectives.

Comme le dit à ce sujet Dubar (1991, p. 25) en commentant les travaux de Percheron : se socialiser, c'est pour le jeune « *assumer des appartenances à des groupes (d'appartenance et de référence), c'est à dire « prendre personnellement en charge ses attitudes au point qu'elles guideront largement sa conduite sans même qu'on s'en rende compte » (p. 32) »*. Le processus de socialisation soutient l'acquisition d'un savoir qui implique « *la prise en charge, au moins partielle, du passé, du présent et du projet du groupe « tels qu'ils s'expriment dans le code symbolique commun qui fonde la relation entre ses membres » (Percheron, 1974, p. 32) »*.

Si l'on s'en tient à ces approches de la socialisation organisationnelle, l'insertion peut alors se définir comme « *le produit d'interactions multiples interpersonnelles et sociales, s'apparentant à un processus de socialisation, par lequel s'effectue un partage de normes, de valeurs de référence conduisant au développement du sentiment d'appartenance, d'affiliation et à des attitudes d'identification... ce qui implique un minimum de contacts, de coprésence et de compatibilité des contextes idéologiques, culturels, intellectuels d'origine et ceux d'accueil » (1994, p. 34).*

Des travaux se sont attachés, quant à eux, à mettre en perspective les étapes marquantes de la dynamique de socialisation. Feldman (1976) et Emery (1990) dégagent trois phases distinctes.

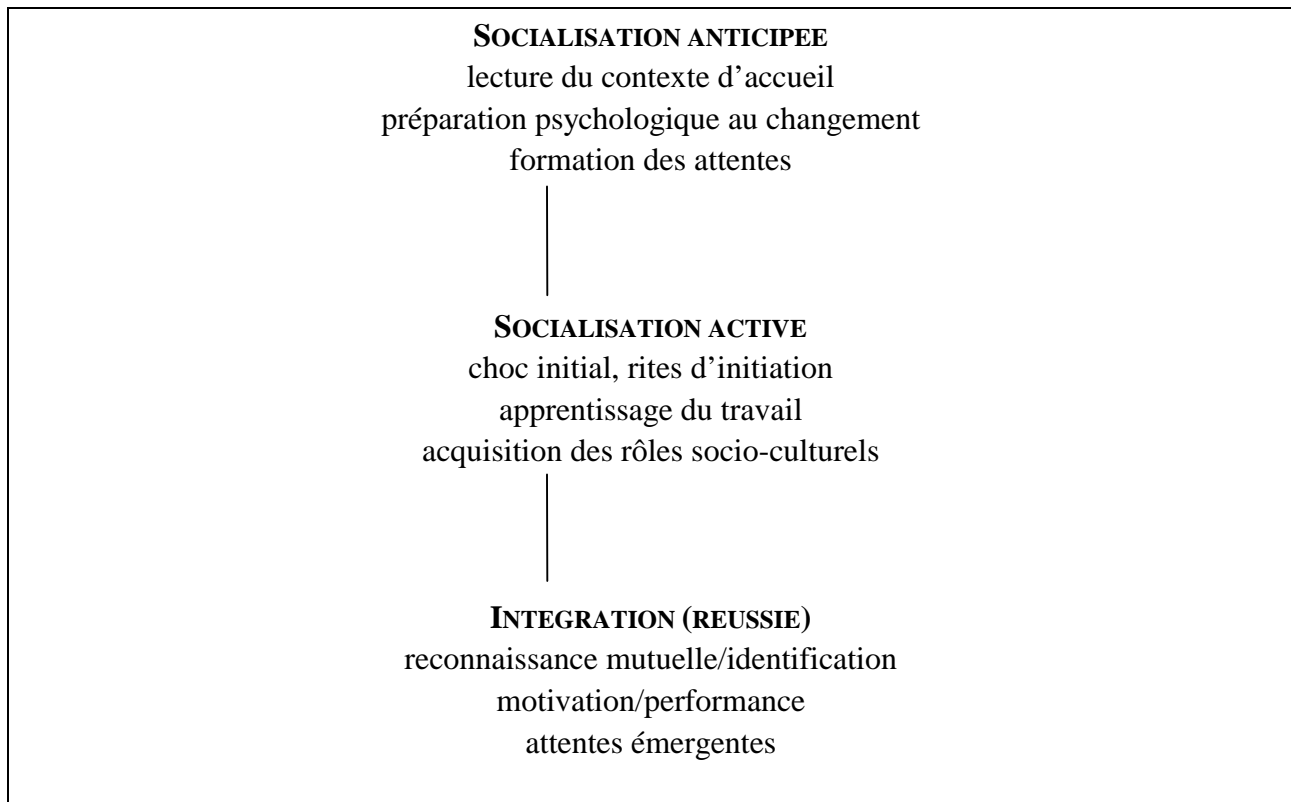
La première phase est celle de **l'anticipation ou socialisation anticipée au cours de laquelle s'élaborent les attentes et représentations à l'égard notamment du travail, de l'organisation, du métier**. La notion de socialisation anticipée renvoie, selon Emery, aux « *mécanismes préparatoires d'adaptation intervenant avant le premier jour de travail* » (1990, p. 5). Autrement dit, avant même son entrée dans l'organisation, un jeune aurait déjà été exposé à la culture de l'entreprise qui l'accueille (par l'entretien d'embauche, par les différents contacts noués avec des personnels, par la publicité ou les actualités qui diffusent une image de l'entreprise). Emery (1990) distingue trois orientations de socialisation anticipée³⁰ de la part des entreprises : l'orientation attentiste qui consiste à laisser-faire le jeune et à d'attendre son entrée dans l'entreprise ; l'orientation fondée sur la séduction qui vise à présenter l'entreprise sous son meilleur jour, au risque ensuite de décevoir ; l'orientation réaliste où l'entreprise s'efforce de décrire d'une manière objective et réaliste le travail dans tous ses aspects.

La seconde phase est celle de **la rencontre ou de la socialisation active matérialisée par le face-à-face entre le nouvel employé et la réalité du travail**. Cette phase est marquée, selon Emery, par des rites d'initiation destinés à éprouver le jeune et par l'apprentissage, et du travail proprement dit, et des rôles socio-culturels. Feldman qualifie cette phase d'accommodation au cours de laquelle s'opère quatre processus (une initiation à la tâche, une initiation au groupe, une définition des rôles, la congruence dans l'évaluation par laquelle nouvelle recrue et employeur apprécient les progrès du nouvel entrant dans l'organisation, ses forces, ses faiblesses). Pour Feldman, cette phase débouche sur des conflits de rôle que l'individu doit résoudre pour parvenir à une stabilisation organisationnelle (conflits entre vie professionnelle et vie personnelle, conflits au regard des décisions à prendre dans les rôles assumées).

Enfin, la troisième phase est celle de **l'adaptation ou de l'intégration réussie proprement dite qui renvoie à un rapport confortable à la tâche**. La réussite de l'intégration se matérialise bien souvent par une première appréciation positive, des augmentations de salaires, de nouvelles attributions avec un accroissement de responsabilités de l'entreprise, des rites de reconnaissances avec des jeux d'identification. L'adaptation réciproque du jeune et de l'organisation s'actualise quand l'individu est « suffisamment bien » pour que l'on puisse dire qu'il est membre de l'organisation. Feldman (1989) parle de métamorphose pour désigner cette adaptation de l'individu à son milieu de travail.

³⁰ Chatman (1991) souligne l'intérêt pour les entreprises de développer cette socialisation anticipée. Le sponsoring d'événement sportif ou culturel s'inscrit directement dans cette optique. De telles actions favorisent, selon lui, un plus fort attachement à l'entreprise et facilite l'établissement d'un meilleur « fit ». Les travaux de Chatman montrent surtout que le recrutement et la socialisation sont deux processus complémentaires : ainsi, si le fit à l'occasion de l'embauche est très lâche, il faudra ensuite des actions de socialisation intensives ; à l'inverse, si une forte correspondance est établie dès l'embauche entre la culture de l'individu et celle de l'organisation, la socialisation pourra être plus souple.

Les trois phases de la socialisation dans l'entreprise selon Emery (1990)



L'idée de négociation et de revendication de l'identité subjective du jeune à l'œuvre au cours des interactions est reprise par Dubar (1991, 1997) qui raisonne plutôt en terme de transaction tout en affirmant la proximité de ses analyses avec le courant de l'interactionnisme symbolique. Dubar (1991) distingue une double transaction constitutive de tout processus de socialisation à la base de la construction d'identité.

D'une part, l'individu garantit une certaine unité par le biais d'une **transaction biographique**. Il s'assure une identité dans son histoire personnelle en référence à ses identifications antérieures et à ses projections d'avenir (c'est donc la dimension temporelle de l'individu qui est considérée). D'autre part, il s'inscrit dans une **transaction sociale** par laquelle il se définit par sa relation aux autres et par la recherche de la reconnaissance sociale de son identité.

Ces approches constructivistes de l'identité mettent l'accent sur l'interférence entre le rôle socialisateur de la culture professionnelle et celui du cheminement biographique individuel. Elles insistent également sur l'écart entre l'injonction identitaire liée aux statuts-rôles et aux interactions dans le travail (il s'agit là de l'identité attribuée) et la configuration psychologique construite par le sujet par intériorisation active des éléments de son existence (identité pour soi).

On peut considérer que l'implication d'un jeune dans les situations qu'il rencontre dans l'entreprise varie selon l'importance de l'écart entre l'identité attribuée et l'identité choisie ou promue, et les opportunités offertes de transaction ou de compromis. Ce qui laisse penser qu'une part importante des investissements de forme (donc des investissements qui règlent la relation entre le jeune et l'entreprise) doivent directement porter sur l'aménagement de possibilités de compromis en facilitant les transactions.

A ce propos Tapia (1994) souligne que l'entreprise a intérêt à accompagner l'actualisation du projet professionnel du jeune à l'œuvre au cours du processus d'insertion de manière à favoriser sa satisfaction au travail. D'un côté, il s'agit de permettre aux jeunes, les plus aptes à élaborer une stratégie de carrière, de consolider et de formaliser leur projet professionnel (mais aussi leur visée, leur objectif et leurs représentations anticipatrices issues de leur formation ou de leur milieu familial ou social). D'un autre côté, pour ceux qui sont dépourvus d'une représentation claire et réaliste de l'avenir, l'intérêt est de transformer leurs intentions, objectifs et attitudes professionnelles par un processus accéléré de maturation³¹. C'est ce que confirme Chaix (1993) qui, à partir d'une étude de jeunes en alternance dans le secteur agricole, montre que les jeunes qui réussissent le mieux sont ceux qui ont une idée relativement précise de leur projet professionnel.

Cette idée de négociation ou de transaction des identités et des rôles professionnels rend compte finalement du caractère construit socialement de la confirmation dans l'emploi, autant dans ses aspects d'évaluation que de construction des qualités. Nous proposons d'observer maintenant quelles sont les différentes modalités de ce processus conjoint de construction et d'évaluation des qualités (le processus d'apprentissage organisationnel).

2.2. Les modalités du processus d'apprentissage organisationnel.

Au regard de travaux s'inscrivant dans différentes disciplines, trois modalités d'apprentissage, non exclusives l'une de l'autre, participent au développement des compétences des apprentis engagés dans l'exercice d'une activité : l'apprentissage par l'action, l'apprentissage par la réflexion et l'apprentissage par l'interaction.

Apprendre par l'action.

De nombreux auteurs, à commencer par Dewey (1947) et Arrow (1976), ont mis en perspective les processus de *learning by doing* à la base de la construction de connaissances,

³¹ Dans ce deuxième cas, sont visés les jeunes en situation de moratoire qu'évoque Bouffartigue (1994) à propos de jeunes ingénieurs qui laissent au temps, et aux situations traversées, de décanter leur projet professionnel.

c'est-à-dire d'apprentissage par la pratique ou par l'expérience. A la suite de ces pionniers, un ensemble de travaux s'est efforcé de préciser le rôle de la pratique en la matière.

Pour Yinger par exemple, « *la pratique est un contexte d'apprentissage puissant parce qu'il met une personne en contact avec un ensemble de connaissances et d'informations non accessibles de seconde main* » (1987, p.298). Selon cet auteur, la pratique met donc en contact l'apprenti avec des connaissances qui ne sont pas disponibles ailleurs. Ce qui renvoie à l'acquisition de savoirs tacites que nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer.

Pus généralement, la pratique confronte à un contexte d'action qui propose : des **exemples d'actions appropriées et efficaces**, qui pourront faire partie d'une base de connaissances ou d'un répertoire d'actions pour l'apprenti (la pratique permet d'appréhender des conduites, des routines en situation, c'est-à-dire dans les circonstances et au moment où elles sont efficaces) ; des **informations sur les moments pour lesquels ces actions sont pertinentes**, c'est-à-dire sur l'opportunité d'associer une action spécifique à un contexte spécifique ; des **informations sur les résultats de ses actions**.

Yinger fait état de deux autres apports de l'apprentissage par la pratique : l'**automatisme**, sorte d'enregistrement de « procédures de travail routinisées », et la **compilation/affinage** dans le sens de la réduction et de la simplification de ces mêmes procédures et méthodes de travail. Comme le soulignait déjà Arrow (1965), c'est l'expérience des problèmes qui permet de mesurer les réponses appropriées (pour les conserver ou compiler), de rejeter celles qui ne satisfont pas et finalement d'accroître ses connaissances.

Cet apprentissage (par la pratique) suppose selon Yinger un positionnement d'acteur (insider) de la part de l'apprenti : il peut agir sur les situations, les modifier en expérimentant de nouvelles conduites plutôt que de les subir. Ceci suppose selon lui des attitudes spécifiques telles qu'accepter de faire des erreurs, considérer l'erreur comme inhérente à l'apprentissage, prendre des risques et gérer des incertitudes. C'est à ces conditions que l'apprenti développe par la pratique des compétences cognitives comme celles de reconnaître et de représenter des problèmes en utilisant des unités globales de pensées (scripts, schémas, activités et routines).

L'action permet donc de développer et d'enrichir les représentations de l'action. L'expérience de terrain vient alimenter un savoir-faire interprétatif en lui offrant des matériaux (que nous distinguons ici des cadres d'analyse dont l'élargissement exige un travail réflexif ou la transmission de savoirs théoriques et méthodologiques).

D'autres auteurs font référence aux **mécanismes d'essai et erreurs** que favorise la pratique. L'action autorise des expérimentations de solutions « bricolées ». A la suite d'Argyris et al. (1987), Wittorski (1997) insiste par exemple sur l'expérimentation, la production ou la reproduction dans la pratique de modèles d'action (*knowing-in-action* selon Schön, 1983)

appropriés aux situations rencontrées. Ces modèles sont importants à considérer car ils sont responsables de l'organisation subjective de la situation telle que se la représente une personne. L'action, notons le bien, n'intervient pas uniquement sur le développement de compétences cognitives.

Comme le souligne Nadeau, c'est dans l'action que l'apprenti met en œuvre, réalise ce qu'il veut, peut et sait faire, et développe par là même des **capacités de choix et de réalisation aussi bien que d'interaction**. L'action apparaît ainsi « *comme le lieu réel de son investissement, de son devenir et de sa révélation. Premier lieu d'insight, d'élaboration et de transformation, la pratique s'avère lieu d'authentification, de conversion et d'engagement du discours, de l'agir et de l'être* » (1999, p. 99). Ce sont directement des compétences relationnelles qui sont ici évoquées (rapport à l'environnement, aux autres mais aussi à soi).

On ne saurait toutefois conclure trop vite que la pratique est systématiquement et automatiquement source d'apprentissage.

Différents travaux ont en effet montré que l'apprentissage ne pouvait bien souvent s'opérer qu'à partir d'une réflexion dans et sur l'action, à partir d'un travail de distanciation et de recul réflexif (ce que le courant de l'apprentissage expérientiel qualifie « d'action raisonnée » à la base de la boucle d'apprentissage du modèle de Kolb). Les formes d'expérimentation que nous venons d'évoquer soulignent d'ailleurs bien cette idée : expérimenter, c'est notamment ordonner l'expérience en partant d'une hypothèse (d'où une réflexion dans et sur l'action).

Apprendre par la réflexion.

Schön³², distingue deux modalités d'apprentissage par la réflexion : la réflexion dans l'action ; la réflexion sur l'action. Il part de l'idée que l'action permet non seulement d'approfondir des connaissances et de les contextualiser mais aussi d'en générer.

En effet, dans une situation donnée, l'individu analyse la situation, construit un cadre de perception de celle-ci sur la base de ses expériences passées et décide d'agir d'une certaine façon : c'est la **réflexion dans l'action** (reflexion-in-action, selon Schön, 1987) qui permet d'apprendre en situation de travail selon la simultanéité « penser ce que nous faisons quand nous le faisons »³³. Elle est produite spontanément, sans conscience.

³² Sans doute inspiré par des auteurs comme Dewey, Piaget et Lewin dont on peut présupposer qu'ils seraient tous les trois d'accord pour affirmer que l'apprentissage est dépendant de l'intégration de l'expérience dans la pensée, et de la théorie avec la pratique.

³³ Mis en œuvre dans des situations tensionnelles, incertaines, ce processus comporte plusieurs phases :

- le praticien apporte une réponse spontanée et routinière en fonction d'indices perçus dans une situation ;
- cette réponse routinière suscite une surprise qui attire l'attention. Il est étonné des conséquences de son action qui diffèrent de ce qu'il avait envisagé ;

L'individu réfléchit ensuite à l'efficacité de son action par rapport aux résultats produits. Il réfléchit sur l'action en différé ; il analyse et tire parti de l'expérience passée. Il peut alors décider de la modifier : c'est la **réflexion sur l'action** (reflexion-on-action) qui correspond à une vérification. Cette réflexion lui permet de construire des connaissances techniques et rationnelles pour son activité.

L'individu agit en définitive comme un chercheur puisqu'il construit, dans un premier temps, une problématique (un cadre de lecture de la situation) ; il pose ensuite des hypothèses en agissant selon un certain modèle d'action ; il vérifie enfin ses hypothèses en analysant les résultats de son action. **L'acteur qui vérifie les effets de son action accroît en même temps sa compréhension du réel.**

Schön emprunte à Watzlawick et al. (1975) la métaphore du **recadrage**³⁴. Ce mécanisme cognitif et affectif permet de voir les choses autrement et de dépasser la lecture actuelle que l'on fait d'une situation pour lui en substituer une autre. Il correspond à un changement de type 2 : par opposition au changement du type 1 qui a lieu à l'intérieur d'un système, le changement du type 2 modifie le système lui-même.

Ainsi, dans la réflexion sur l'action, voir les choses sous un autre angle constitue la base d'une réflexion qui permettra de découvrir d'autres façons possibles d'agir. Il s'agit d'un apprentissage de simple boucle (*single loop learning*) selon lequel de nouvelles stratégies sont mises en œuvre sans questionner le cadre de perception de la situation.

Dans la réflexion dans l'action, ce processus implique de voir les éléments du puzzle qui constituent le problème à résoudre autrement pour pouvoir solliciter d'autres routines. Il s'agit d'un apprentissage de double boucle (*double loop learning*) consistant à remettre en cause le cadre de perception avant même de chercher une autre stratégie comportementale. La constitution d'un nouveau cadre de perception de la situation permet alors la production de modèles d'action plus efficaces. Ce changement est réalisé selon Argyris et al. (1987) par un questionnement sur soi à partir d'une analyse de la situation et du comportement adopté dans la situation.

Schön (1987) a développé des stratégies pour provoquer ces recadrages, notamment à partir du récit d'expériences passées et d'un travail par métaphore. La confrontation avec d'autres acteurs, un tuteur et des collègues notamment, peut contribuer également à ce recadrage. Altet

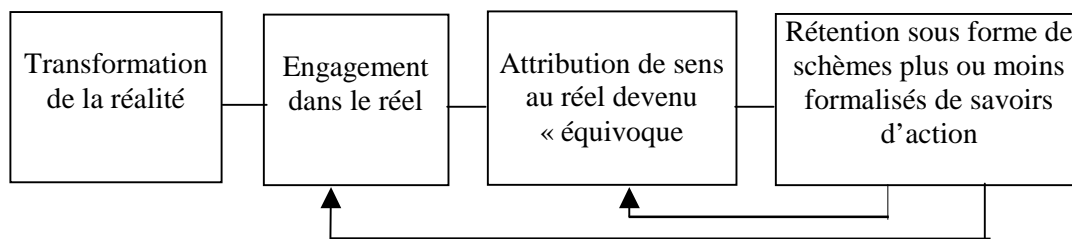
-
- cette surprise conduit à une réflexion. Cette réflexion est consciente, même si elle n'est pas toujours verbalisée. Elle a une fonction critique par rapport à ce qui s'est passé ;
 - cette réflexion conduit à l'expérimentation : le praticien modifie son action pour explorer le phénomène, mieux le comprendre ou chercher une solution nouvelle. Si celle-ci réussit, il la met en mémoire.

³⁴ Recadrer signifie pour Watzlawick « *modifier le contexte conceptuel ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre qui correspond aussi bien ou même mieux aux « faits » de cette situation, dont le sens par conséquent change complètement* » (1975).

(1998) insiste, dans le cas de formations en alternance destinées à des enseignants, sur la nécessité de mettre en place des dispositifs variés et complémentaires qui permettent un travail réflexif sur les pratiques de manière à « réussir en pensée » après avoir « compris en action » (Piaget, 1974). C'est là selon elle une des conditions d'un transfert et d'une généralité des savoirs acquis dans un contexte donné. Ces dispositifs d'analyse des pratiques doivent favoriser dans un même mouvement le développement de « métaconnaissances » (le savoir-analyser, le savoir-réfléchir, le savoir-justifier et la prise de conscience de son habitus) et le développement de compétences (par un élargissement des savoirs pluriels, des représentations, des routines, des schèmes d'action).

A propos des formations en alternance en management, Glady et Vignon (1996) recommandent dans le même ordre d'idée une démarche de lecture, d'analyse et de mise à distance des pratiques par des dispositifs fondés sur une articulation action/formation/recherche (de manière à porter un regard critique sur ses comportements, de développer sa capacité d'apprendre à apprendre). La construction d'un mémoire (avec un accompagnement approprié) est présenté notamment comme un outil conceptuel permettant de lire, nommer, analyser les pratiques et faire ainsi en sorte qu'elles soient conscientisées

Selon un modèle théorique différent inspiré de Weick (1979), Pelletier (1999) considère que c'est « lorsque l'engagement dans le réel résiste au réel et que la capacité de **conférer un sens aux ambiguïtés ainsi produites** s'essouffle que l'acteur est particulièrement incité à revoir et expliciter ses savoirs d'action » (1999, p. 25). Pelletier envisage le processus de construction des savoirs d'action de la manière suivante :



Les processus de transformation de la réalité (ecological change) et d'engagement dans le réel (enactement) sont étroitement associés. Suivant le cadre interactionniste adopté par Weick, c'est par l'angle d'entrée dans le réel qu'un acteur construit et façonne la réalité au sein de laquelle il évolue, en état de liberté mais aussi de contrainte. Pour rendre intelligible les segments de la réalité retenue (selection) qui sont potentiellement équivoques et sources d'ambiguïté, il procédera à une affectation de sens. Cette production de sens sur des « portes d'entrée » dans le réel se traduira par la rétention (retention) de schèmes de pensée ou d'images mentales, plus ou moins formalisés, composés de savoirs et d'opérations cognitives sensibles (dont les

combinatoires forment pour Pelletier les savoirs d'action). C'est lorsqu'il y a ambiguïtés, que cela ne marche pas, que les boucles de rétroaction (cf figure) posent problème et interpellent ce qui est en amont. L'explicitation de ces savoirs permet alors, selon Pelletier, « *d'accroître sa liberté d'acteur dans l'action et constitue une importante démarche d'apprentissage* » (1999, p. 25).

Apprendre par l'interaction

La théorie sociocognitive de l'apprentissage social, incarnée notamment par les travaux de Bandura (1965, 1971), souligne que l'apprentissage résulte des expériences naissant de l'observation. Chaque geste d'autrui a des conséquences et ces dernières constituent des sources d'information. Ainsi, si en observant les conséquences de ce qu'il entreprend, tout individu produit sa propre connaissance de l'action (individuelle ou collective), il peut également se nourrir des expériences et résultats obtenus par d'autres à la suite de leurs actions. Cet apprentissage de type "**vicariant**" comporte un double avantage : l'économie d'expériences personnelles et l'évitement des risques qui y sont liés (tout en permettant d'accélérer l'apprentissage). Considérant que la personne n'est pas obligée de faire les choses pour apprendre (elle peut le faire tout simplement en observant les autres le faire à sa place), elle effectue donc un apprentissage social indirect.

En ce sens, l'autre offre un miroir qui aide l'apprenant à connaître et reconnaître ses propres pratiques spontanées, ses valeurs, ses projets, et facilite la reconnaissance de soi ou la prise de conscience de son identité personnelle. L'imitation peut intervenir à la condition qu'il perçoive le référent comme doté d'un certain prestige, d'un rang supérieur ou d'une grande expérience.

A ce titre, l'existence d'un tuteur ou maître d'apprentissage formellement assigné à une personne ou lié de façon informelle à celle-ci stimule de façon significative le développement de la personne. Le tuteur remplit notamment des fonctions psychologiques : il influence l'image de son protégé et son sentiment de compétence en lui fournissant des rétroactions et en s'érigeant comme modèle.

Un échange autour de la pratique permet d'éviter un face à face exclusif des personnes avec leur expérience. Une « médiation sociale » (Toupin, 1991) peut favoriser l'identification des savoirs et la construction du sens à l'action. Ainsi, au regard des différents écrits convoqués, l'apprenti peut développer ses compétences à partir de, par et pour la pratique.

Il peut apprendre à partir de la pratique dans la mesure où celle-ci constitue le point de départ et le support de sa réflexion (réflexion sur l'action), que ce soit sa propre pratique ou celle de ses collègues (apprentissage vicariant).

Il apprend par la pratique. Confronté à la réalité qui lui résiste, l'apprenti se positionne en acteur, c'est-à-dire comme quelqu'un qui peut agir sur les caractéristiques de la situation, expérimenter les conduites nouvelles et découvrir des solutions adaptées à la situation.

Il apprend pour la pratique car si le point de départ de l'apprentissage est dans l'action, son aboutissement l'est aussi, ce qui l'amène à valoriser des compétences dont il voit des retombées directes sur sa vie professionnelle.

Au delà de l'apprentissage indirect (apprentissage vicariant) ou de la modélisation (imitation), les théories sociocognitives développées au cours de différentes recherches (Mc Combs, 1988 ; Shunk, 1989 ; Zimmerman, 1990) ont prolongé les travaux de Bandura en mettant en exergue l'ensemble des principes présidant à l'apprentissage social, tels que l'influence mutuelle, la représentation symbolique, la perception de son efficacité et l'autorégulation.

L'apprentissage repose sur une triple interaction entre des facteurs socioculturels, personnels et comportementaux. C'est dans un processus de déterminisme réciproque que réside la possibilité pour les individus d'influencer leur propre destinée. C'est au travers d'une dynamique transactionnelle sociale que ces différents éléments exercent une influence mutuelle.

Les pensées et les actions sont profondément structurées par les représentations que les individus attachent à tout ce qui les entoure. On ne peut donc négliger les représentations des acteurs comme élément structurant de leur processus d'apprentissage. L'apprenant agit en fonction d'une représentation de sa situation, des buts qu'il se donne et de ce qui pourrait se passer dans le futur.

L'apprentissage et les actions d'une personne dépendent de ce jugement qu'elle porte sur ses capacités. Ainsi, la perception qu'a une personne d'être capable de réaliser une tâche, c'est-à-dire la perception de sa capacité de réussir et de l'efficacité de ses interventions, influence les résultats de ses comportements.

Compte tenu du fait que l'apprenant se situe dans un système d'influence mutuel (composé de déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux) mais qu'il est mobilisé par ses propres représentations et que son apprentissage est fonction de la perception de son efficacité, celui-ci est en mesure de s'autoréguler. L'individu peut s'observer et s'analyser, analyser la manière dont il pense et modifier ses propres perceptions de la situation vécue. Cette connaissance produite s'apparente à ce que certains auteurs qualifient de "métacognition" et conduit l'acteur vers une autorégulation de son comportement.

2.3. La compétence en perspectives (construire quoi ?)

Toute activité professionnelle nécessite des connaissances. Ces dernières peuvent correspondre à des informations élémentaires sur l'objet à transformer, à l'enregistrement de procédures ou à une série ordonnée des actes permettant d'atteindre le résultat voulu. Ces connaissances peuvent être non conscientes, c'est-à-dire procéder du corps en mouvement et d'une conduite simplement sensori-motrice de l'action. Elles peuvent aussi se forger, se façonner dans et pour l'action lorsqu'elles ne sont pas déjà à disposition du sujet agissant. Elles relèvent aussi de la transmission par apprentissage de connaissances progressivement accumulées.

Nous avons vu la manière dont les connaissances sont produites (les modalités de l'apprentissage), il nous faut maintenant considérer ce qui constitue ces connaissances. Procéder d'ailleurs de la sorte, nous conduit à éclairer la dynamique des compétences et ce faisant à présenter des principes opératoires servant d'appui à la construction des compétences dans des dispositifs de formation en alternance.

Sur la période récente, une série de travaux s'est efforcé d'identifier ces connaissances en montrant qu'elles peuvent être regroupées en plusieurs pôles dont l'articulation est précisément la compétence. Les travaux de Malglaive (1990, 1992) et de Le Boterf (1994) sont parmi les plus éclairants.

De l'architecture à la dynamique des compétences selon Malglaive : un savoir en usage.

La compétence se présente pour Malglaive (1990) comme un « savoir en usage ». Elle relève de l'association dynamique de plusieurs composantes : les connaissances théoriques, techniques, méthodologiques (les trois constituant les connaissances formalisées) et les savoirs pratiques.

Eloignées de l'action, les *connaissances théoriques* (« le savoir scientifique ») ont pour vocation de dire ce qui est. Si elles n'ont ainsi pas pour objet de dire ce qu'il faut faire, ni comment il faut le faire, leur rôle au regard de l'action apparaît pourtant déterminant. La connaissance du réel et de son fonctionnement permet en effet d'anticiper l'action en l'exerçant d'abord en pensée (cf. le fameux « réussir en pensée » de Piaget, 1974) et d'ajuster les interventions pratiques sur la réalité.

S'alimentant aux connaissances théoriques, dont elles sont en quelque sorte le dérivé opératoire, les *connaissances techniques* correspondent à la connaissance des procédés mis au point par les hommes pour transformer le réel. A la différence des premières, elles sont tournées tout entières vers l'action à laquelle elles fournissent leurs procédures.

Comme l'explique Malglaive (1994, p. 26), ces procédures sont « *aujourd'hui massivement calculées et rationalisées en mobilisant et en prenant appui sur les concepts scientifiques. Cependant, les connaissances théoriques ne donnent généralement pas une connaissance exhaustive du réel. Parce qu'elles plongent leurs racines dans l'action, les connaissances techniques y puisent les moyens de mettre au point les procédures calculées, de les rectifier et de les compléter à la faveur d'une confrontation directe avec le réel dans toute sa complexité* ».

Inséparables en pratique des connaissances techniques, les **connaissances méthodologiques** disent comment « il faut s'y prendre » pour coordonner un ensemble d'activités individuelles ordonnées à un but commun. Elles correspondent donc à des connaissances permettant d'agir efficacement en situation complexe et incertaine.

Accumulés au fil de l'expérience, les **savoirs pratiques** font référence à un ensemble hétéroclite de recettes, de points de vue sur les choses, d'intuition, de réflexe et d'habitudes. Les connaissances techniques, et plus encore les connaissances méthodologiques ne seraient rien si elles ne prenaient leur source, selon Malglaive, aux connaissances théoriques et à la pratique. Cette dernière est en effet génératrice d'un savoir particulier, irréductible aux deux autres mais ayant vocation à se transformer en eux : le savoir pratique (ce que d'autres ont appelé le savoir d'action).

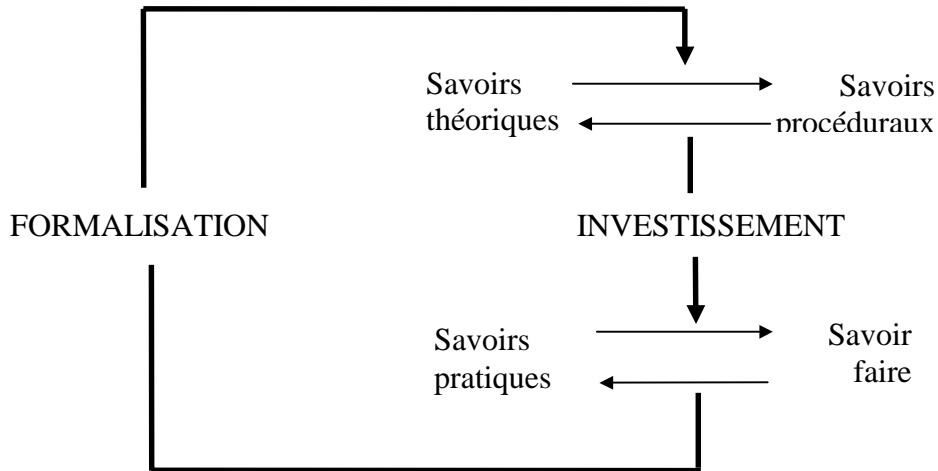
Ce savoir, écrit l'auteur, « *comble les interstices que [les autres savoirs] laissent dans l'ombre, les mille détails du fonctionnement versatile du réel qui souvent font échec à l'action* » (1994, p. 26).

De ce point de vue, la compétence comme « **savoir en usage** » désigne une « *totalité, complexe et mouvante mais structurée, opératoire, c'est-à-dire ajustée à l'action et à ses différentes occurrences* » (1992, p. 272). Autrement dit, les quatre pôles que distingue Malglaive forment une totalité dont le dynamisme est sous-jacent puisque les liaisons qui l'organisent représentent des modes d'investissement de ces savoirs les uns dans les autres et de tous dans l'action. Mais si les savoirs nécessitent d'être confrontés dans l'action, ils sont soumis dans le même temps à une activité de formalisation : **investissement et formalisation permettent aux différents savoirs de prendre corps et de devenir pour celui qui les met en œuvre une compétence.**

Le graphique suivant illustre le fait que l'ensemble des savoirs considérés se combine, s'ajuste et évolue dans un double processus de formalisation et d'investissement qui aboutit au savoir d'usage. On voit ici que le moteur de la construction des compétences est l'engagement dans une activité (et là se trouve comme on l'a vu le fondement de la formation en alternance comme moyen de production des compétences).

**Le savoir en usage comme résultante
d'un processus de formalisation/investissement**

Malglaive (1992, p. 90)



La dynamique des compétences procède alors de la façon suivante : « *le savoir en usage (savoirs pratiques et savoirs formalisés) s'investit dans l'action sous le contrôle immédiat de l'intelligence pratique. Ceci constitue le **circuit court de la dynamique des compétences**, à la faveur duquel le savoir en usage peut s'enrichir de nouveaux savoirs pratiques. Mais une part... de ce savoir en usage est faite de savoirs formalisés qui, précisément, deviennent savoir en usage lorsqu'ils s'investissent dans l'action et prennent sens pour elle. Pour autant, les savoirs formalisés n'en conservent pas moins leur identité propre et leur autonomie. C'est le plus souvent en dehors de l'action qu'ils s'acquièrent ou se forment sous la conduite de l'intelligence formalisatrice. Il peut en effet arriver que certaines activités nouvelles, ou des circonstances particulières d'une activité déjà maîtrisée, tiennent en échec les savoirs existants et que les intelligences pratiques soient impuissantes à faire face au problème rencontré. L'action ne sera alors décidément pas possible. Il faudra prendre sur elle du recul, et donc du temps, pour acquérir les connaissances manquantes au moyen d'un processus réglé de formalisation. C'est le **circuit long de la dynamique des compétences** » (1994, p.27).*

Pareille perspective de la dynamique des compétences présente des conséquences opératoires sur la manière de les construire dans des dispositifs de formation en alternance.

Car, précise Malglaive, on ne peut considérer que l'alternance permet automatiquement la transformation de connaissances acquises en savoir en usage. Il faut aussi considérer la forme de la transmission/acquisition des connaissances formalisées. Mettant en garde contre les risques

d'une simple juxtaposition des deux lieux et des deux moments de formation (comme tendraient d'ailleurs à le faire selon lui certaines grandes écoles qui substitueraient l'apprentissage à leur stage sans rien modifier à leur pédagogie), il recommande la mise en œuvre d'une **alternance intégrative**³⁵ combinant des formes d'alternance déductive et inductive (en évitant surtout de se cantonner à cette dernière qui ne permet pas de jouer efficacement sur le double processus formalisation-investissement car cela supposerait que les activités en entreprise fassent partie du programme scolaire et qu'elles soient une « école d'application ») (Malglaive, 1994 ; 1996).

La compétence, un savoir agir contextualisé

Le Boterf insiste lui aussi sur l'idée qu'**il n'y a de compétence qu'en acte, en relation à un contexte d'usage qui la fait exister et dans laquelle elle est finalisée.**

L'intérêt de son approche est de considérer que la compétence ne réside pas dans la possession de ressources à mobiliser de la part d'un individu. La compétence résulte d'un combinatoire d'éléments puisés dans le répertoire de ressources dont dispose la personne (connaissances, qualités, capacités, ...). Le Boterf fait à cet égard directement référence à une **architecture cognitive de nature combinatoire** propre à l'individu, ce savoir combinatoire permettant de développer des réactions pertinentes en « situation professionnelle ». Les éléments constitutifs de savoir sont de plusieurs ordres : savoirs théoriques et procéduraux, savoir-faire formalisés, savoir-faire formalisés, savoir-faire empiriques, savoir-faire sociaux ou relationnels et savoir-faire cognitifs.

Les **savoirs théoriques** ou d'intelligibilité servent à comprendre un phénomène, un objet, une organisation, un processus. Les **savoirs procéduraux** prescrivent le "comment faire" ou décrivent le "comment s'y prendre pour". A la différence des savoirs théoriques qui sont exprimés

³⁵ C'est Bourgeon (1979) qui, le premier à notre connaissance, a proposé une typologie des différentes formes d'alternance. Il distingue :

- **l'alternance juxtapositive** : il s'agit d'une organisation constituée de deux périodes d'activités différentes en deux lieux différents, l'un de travail, l'autre d'étude, mais sans aucune liaison manifeste. D'un point de vue didactique et institutionnelle, il y a disjonction entre les deux phases d'activités. L'entente est de nature plutôt politique et les relations entre les organisations sont plutôt faibles ;
- **l'alternance associative** : elle constitue une forme plus élaborée d'association entre milieu de formation et milieu de travail. La relation s'effectue surtout au niveau organisationnel, un peu au niveau politique mais plus difficilement au niveau didactique ;
- **l'alternance copulative ou intégrative** : il s'agit d'une coopération effective des différents milieux impliqués. Elle suppose des interactions entre les différents partenaires. Les niveaux politiques, organisationnels comme didactique reçoivent une attention équilibrée dans un processus intégré de formation. On anticipe et aménage ici en quelque sorte des moments d'investissement et de formalisation.

indépendamment des actions qui pourraient les utiliser, ces savoirs sont décrits en vue d'une action à réaliser.

Les **savoir-faire formalisés** correspondent au savoir procéder, au savoir opérer. Constitués de démarches, de méthodes, d'instruments, il ne s'agit pas de savoirs procéduraux mais des savoir-faire procéduraux : l'idée n'est pas ici de décrire une procédure (par exemple d'élaboration d'un plan de formation) mais d'en maîtriser la mise en œuvre. Ces savoir-faire procéduraux sont en quelque sorte des mises en application des précédents et sont de l'ordre de la praxis, de l'opérativité.

Les **savoir-faire empiriques** issus de l'expérience qui s'élaborent au travers des réussites et des échecs, par tâtonnements. Comme l'explique aussi Le Boterf, « *c'est le savoir qui s'acquiert dans « le feu de l'action, par la pratique répétée du traitement à chaud des problèmes professionnels, par approximations réalisées au coup par coup, par la récurrence des situations similaires ou proches... Il permet de percevoir les « signaux faibles », de repérer les « indices » qui mettront sur la piste du diagnostic et de l'action* » (1999a, p119).

Les **savoir-faire sociaux ou relationnels** qui se manifestent par exemple au travers des capacités d'argumentation, de négociation. Ils correspondent à ce que l'on appelle aussi les savoir-être, les compétences comportementales, les compétences de troisième type.

Les **savoir-faire cognitifs** qui renvoient aux opérations intellectuelles (savoir traiter l'information, savoir raisonner). Ils permettent de produire des informations nouvelles à partir de ce que l'on sait (induction, déduction, raisonnement par analogie).

Est compétente pour Le Boterf la personne non seulement qui a des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être selon une distinction classique mais qui sait sélectionner, organiser, combiner et intégrer habilement cette panoplie de savoirs dans un contexte de travail qui présente des contraintes et des ressources.

On peut se référer ici à l'activité de « bricolage » dont parlait déjà Levi-Strauss, consistant à tirer parti d'un répertoire dont la composition est hétéroclite. Il importe de souligner que cette construction d'une architecture cognitive spécifique est fondée sur les représentations opératoires, pas toujours explicites, du sujet. Elle repose sur la manière dont le sujet problématise les situations (*problem setting*) et sur le sens qu'il leur donne. La mise en mouvement du sujet est liée à ce sens et porteuse de signification à travers l'action. Dans cette perspective, le rôle d'une image de soi positive et évolutive est important.

La compétence est donc un savoir-agir contextualisé. Une telle définition suppose une attitude responsable de la part de l'acteur lié à un territoire de responsabilités ainsi qu'à un pouvoir d'intervention. En corollaire, elle implique une validation de l'environnement, une

reconnaissance par autrui, particulièrement par les pairs. Pour Le Boterf, la **question centrale est alors de savoir comment favoriser le passage des savoir-faire aux savoir-agir**³⁶. Dans le premier cas, le sujet connaît les conséquences probables de ses actes ; dans le second cas, il ne possède pas seulement cette connaissance mais il sait comment se servir du savoir applicable dans la vie réelle. Le Boterf émet plusieurs propositions pour construire des compétences qui concernent directement la formation initiale et continue³⁷.

Il est nécessaire de **confronter un apprenant à « l'épreuve du faire »**, à l'expérience de la mise en oeuvre. Dans la mesure où la combinatoire décrite précédemment repose sur l'établissement de connexions entre différents éléments de l'univers cognitif, il s'agit de procéder selon un principe de progressivité. En effet, confrontée à trop d'informations inédites rendant la situation complexe, une personne en reviendra à des conduites moins élaborées de traitement de l'information. Le concept de *learning set* peut être ici évoqué (Gagne, 1965) : des apprentissages intermédiaires, points de passage obligés, s'avèrent nécessaires avant d'envisager, avec succès, des apprentissages d'un niveau supérieur. Sous un autre angle, on retrouve le concept de *participation périphérique légitime* de Lave et Wegner (1991).

Il importe de **raisonner en terme de schéma directeur de développement des compétences**, ce qui implique l'utilisation de différents leviers d'action qui ne sont pas réductibles à de l'enseignement formalisé (en agissant sur l'organisation du travail, la communication, les évaluations).

Enfin, il convient de faire en sorte que l'apprenant puisse **se donner des méta-connaissances sur ses propres savoirs** et capacités par un travail de « réflexion », de distanciation et de description (processus d'apprendre à apprendre). C'est ce travail réflexif qui permet aux compétences contextuelles de donner lieu à transfert dans d'autres situations professionnelles.

Les travaux de Malglaive et de Le Boterf n'épuisent pas, loin s'en faut, la richesse des travaux sur l'architecture et la dynamique des compétences. La littérature propose bien d'autres typologies qui se recoupent cependant partiellement dans la mesure où on y retrouve généralement, mais sous d'autres formes, les savoirs théoriques, les savoir-faire, les savoirs méthodologiques ainsi que les savoirs relationnels et stratégiques.

Par exemple, Hatchuel et Weil (1992) distinguent trois types de savoirs : le **savoir de l'artisan** (accumulation de résolutions de problèmes, spécification de séquence autonome à enchaîner, règles de logique formelle, répertoire de situations accompagné des actions ou des « recettes »), le **savoir du réparateur** (capacités d'induction, stratégie d'investigation, construction

³⁶ Il rejoint en cela Argyris qui souligne la nécessité, lorsque l'on travaille sur l'acquisition des savoirs, de passer d'un « savoir applicable » au « savoir actionnable ».

³⁷ Au delà de ses recommandations en matière de formation, il fait aussi le constat suivant : « *puisque la compétence se juge a posteriori, que la qualification est acquise préalablement, la question du recrutement ne peut se régler que par des périodes d'essai* » (1999b, p. 93).

simultanée du cadre pratique et du cadre social de l'intervention), le **savoir du stratège** (art de combiner, d'agencer, de coordonner ; savoirs sur les objectifs à atteindre, les tâches à réaliser, les ressources à mobiliser).

Vers un modèle de construction des compétences.

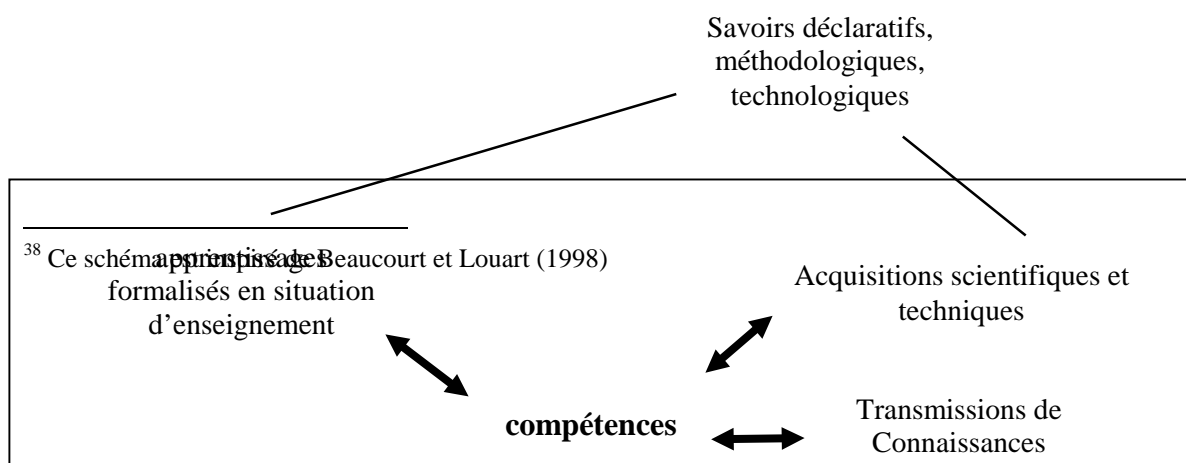
Comment les compétences que nous venons de modéliser se construisent-elles ? Dans la mesure où l'on reconnaît avec les auteurs convoqués précédemment qu'il n'y a de compétences qu'en acte, ceci conférant un intérêt aux formations en alternance, nous pouvons rappeler les modalités de la construction des compétences présentes au cœur de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage.

Si le propos est centré sur les formations en apprentissage dont l'une des visées explicites est de favoriser un développement des compétences des futurs cadres, il se veut néanmoins ici plus général. Nous cherchons en effet à comprendre la dynamique de construction des compétences qui est à l'œuvre au cœur des dispositifs contractuels qui supportent l'insertion organisationnelle des jeunes.

Si l'on prolonge l'analyse, **on peut dire que les compétences font l'objet d'un travail de construction à la faveur des dynamiques d'ajustement de rôles, de socialisation et d'apprentissage que cristallise la période d'insertion organisationnelle par l'apprentissage.**

L'accent est donc mis sur l'apprentissage comme processus de construction des qualités, construction à référer aux spécificités des contextes au sein desquelles les qualités vont être produites tout en étant mobilisées et mises à l'épreuve. Cette construction des compétences procède bien souvent de mécanismes organisationnels relativement lâches s'activant dans le jeu des interactions à l'œuvre entre un jeune et un contexte d'action dans le cours de l'activité. Le schéma ci-après présente la grille d'analyse de l'insertion organisationnelle comme processus de construction des compétences. Il s'agit d'un schéma simplifié qui n'intègre pas les possibilités de recul réflexif sur son action en organisation dans des cours (réflexion sur l'action en CFA).

La construction des compétences au cours de l'insertion organisationnelle par l'apprentissage³⁸



III - L'INSERTION ORGANISATIONNELLE PAR L'APPRENTISSAGE COMME PROCESSUS D'ÉVALUATION DES QUALITÉS

Le dispositif de formation en apprentissage ne donne pas lieu qu'à des constructions de compétences. Il fait également l'objet d'évaluations sur ces compétences.

A ce titre, de nombreuses recherches issues de l'économie du travail permettent de saisir comment les entreprises font face à l'incertitude qui se pose lors des recrutements sur la qualité des candidats. L'objet principal de ces travaux vise à saisir comment, dans des contraintes de coûts acceptables, les entreprises réalisent l'adéquation entre candidats disponibles et postes vacants et à quel niveau est fixée la rémunération du nouveau venu. Si pour la plupart, elles ne portent pas directement sur les processus d'insertion organisationnelle, les analyses apportent néanmoins des grilles de lecture suffisantes pour en faciliter la compréhension.

3.1. L'identification des qualités d'un jeune

Les recherches situent leurs analyses en amont de l'entrée dans l'entreprise. Tel est le cas, par exemple, des modèles de signalement qui traitent des problèmes de « sélection adverse » entre « bons » et « mauvais » candidats. Exposés à une incertitude majeure sur les qualités des candidats qu'il s'agit de sélectionner, les employeurs sont amenés à s'appuyer sur des indices (la race, le sexe, l'âge...) ou sur des signaux (diplôme, expérience professionnelle) pour soutenir leur décision d'embauche (Spence, 1973)³⁹.

Ainsi, dans ce type de modèle explicatif, existe-t-il un net partage entre les qualités réelles et les informations (ou croyances) sur ces qualités. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le diplôme n'est qu'un signal des qualités réelles et recruter sur cette base, en fixant en conséquence le niveau de rémunération et en effectuant le choix de tel collaborateur, constitue une forme de « discrimination ».

Des auteurs tels que Arrow et Phelps (1972) ont à cet égard explicitement développé une analyse en terme de discrimination statistique. N'ayant pas accès aux qualités réelles des candidats, les employeurs retiennent des critères directement observables qu'ils croient statistiquement corrélés à la productivité. Ces critères fonctionnent en quelque sorte comme l'assurance d'une

³⁹ Ce qui, en retour, conduit les jeunes à faire l'acquisition de ces signaux : les jeunes qui poursuivent leur formation dans le cadre d'un contrat de travail (alternance) cherchent à développer une expérience professionnelle qui constituera un signal dans leur démarche ultérieure de recherche d'emploi. De même, un jeune qui vit un parcours difficile dans une entreprise peut être incité à y rester pour ne pas envoyer un signal négatif (rupture brutale) ou pour bénéficier de l'étiquette de l'entreprise.

productivité statistiquement garantie : dès lors, si un candidat dispose d'une caractéristique à laquelle est associée une croyance en une productivité moindre, l'employeur peut rejeter sa candidature ou lui verser un salaire ajusté à la baisse qui compensera sa moindre productivité.

Une autre particularité des modèles de signalement vient de ce que les qualités (ou informations sur ces qualités) y sont considérées comme fixes et accessibles *a priori*. Si bien qu'une fois l'embauche réalisée, tout se passe comme si l'employeur peut observer sans erreur les compétences du candidat retenu ou, au moins, peut-il actualiser et réviser ses croyances sur les qualités réelles. Mais qu'en est-il alors des indices et des signaux lorsqu'un employeur, qui a eu l'occasion de voir évoluer un jeune en contrat à durée déterminée, est amené à examiner la possibilité de le confirmer juridiquement par le biais d'un contrat permanent ?

Destinée à appréhender les mécanismes qui sous-tendent les opérations de sélection, ces approches par le signalement ne permettent donc pas d'affronter la temporalité des recrutements, notamment lorsque ces derniers fonctionnent selon un schéma où s'enchaînent dans le temps un contrat de travail de type particulier et un contrat à durée indéterminée (de type CDD-CDI). Ces modèles concentrent deux autres faisceaux de critiques.

D'une part, ils posent les qualités comme étant attachées à l'individu. Autrement dit, celles-ci existeraient indépendamment du contexte dans lequel elles doivent être mobilisées : toute référence à une période de test par une mise au travail effective est ainsi évacuée.

D'autre part, ils négligent l'entreprise comme lieu d'apprentissage et par conséquent ne considèrent pas l'insertion organisationnelle comme processus au cours duquel se cristallise une partie de ces apprentissages (et donc la construction d'une partie des qualités recherchées, ce qui confère à ces qualités un caractère mobile).

Des travaux récents permettent de dépasser la première limite. Ils abordent en effet la question des qualités des personnes en les mettant en perspective dans le contexte où elles sont appelées à se déployer. On peut distinguer deux types d'approche (par les contrats et par la notion d'appariement).

Une partie de ces travaux, issus de **l'approche par les contrats**, prospecte les conditions de la mobilisation de ces qualités à l'aide de mécanismes incitatifs et envisage l'insertion organisationnelle comme un processus d'accumulation d'informations venant alimenter une négociation sur les termes du contrats.

Une seconde partie de ces recherches, basées sur une **approche en terme d'appariement** entre poste et candidat, introduit une vision dynamique de l'insertion organisationnelle en en faisant un processus d'expérimentation des qualités dans leur contexte d'accueil, processus dont va finalement dépendre la qualité de la relation d'emploi entre un jeune et une entreprise.

A partir de la présentation du premier type d'approche, nous proposons d'esquisser notre cadre d'analyse de l'insertion comme processus de confirmation (potentiel ou réel) mettant en jeu des mécanismes d'évaluation des qualités selon une approche en terme de convention. Nous nous référerons ensuite au second type d'approche pour développer notre propre cadre d'analyse.

L'approche par les contrats s'est notamment intéressée au problème de sélection adverse et de risque ou aléa moral qui entoure l'embauche ⁴⁰. L'employeur qui recrute un jeune n'a au départ qu'une connaissance partielle de ses capacités et de son dynamisme. Sans doute peut-il améliorer sa connaissance au moyen de tests ou d'interviews mais ces procédures sont coûteuses et leurs résultats incertains car subsiste une irréductible incertitude sur les qualités du candidat (comment être sûr que le jeune peut satisfaire à des activités ayant un contenu cognitif important ?). Surtout, une fois embauché, les qualités du salarié ne sont qu'imparfaitement observables ou n'apparaissent pas complètement vérifiables durant l'insertion organisationnelle.

Des problèmes d'information demeurent en effet : l'employeur ne peut observer directement « l'effort » du salarié, notamment parce que celui-ci travaille en équipe et qu'il est difficile d'isoler sa contribution particulière. Le salarié (en l'occurrence le jeune) est également susceptible d'avoir un certain comportement qui n'est pas observé par l'employeur (on parle d'action cachée) mais qui affecte les signaux conditionnant les clauses du contrat. Défini comme un agent opportuniste, le jeune garde en effet la possibilité de moduler son effort : il est constamment susceptible de « tricher » au moment de la formation des contrats (opportuniste ex ante à l'embauche) comme de leur exécution (opportuniste ex post lors de l'insertion).

Face à cet aléa moral liée à l'incertitude comportementale, comment dès lors mobiliser les compétences des jeunes et jouer sur la qualité du travail ? Deux mécanismes apparaissent alors centraux : les mécanismes d'incitation, qui permettent de mobiliser le travail de l'agent tout en maximisant les gains du principal (« l'employeur ») ; et les mécanismes de révélation de l'information, qui donnent à voir les informations cachées à propos d'un candidat.

L'incitation est généralement créée par le niveau de salaire mais elle peut aussi résulter de la possibilité offerte au jeune du prolongement de la relation contractuelle dans le cas où l'exécution d'un contrat temporaire s'avère satisfaisante. Ce mécanisme a ainsi pour but d'inciter le jeune à fournir une forte intensité au travail pour consolider sa place au sein de l'organisation⁴¹. Tel que les présentent ces modèles explicatifs, les formules incitatives ont surtout pour objet de fixer la rémunération associée à la productivité réelle du candidat compte tenu d'une négociation n'ayant

⁴⁰ Dans la théorie de l'agence, la sélection adverse concerne l'information cachée, l'aléa moral le comportement inattendu. La perspective synthétique adoptée ici peut conduire à épurer les nuances entre les théories des contrats (pour une approche comparative, Cf numéro spécial de Sociologie du travail, XXXVIII 4-96).

⁴¹ L'approche par les contrats envisage aussi la possibilité de tricherie de la part du principal : il peut ainsi promettre ou faire espérer l'accès à des emplois permanents pour accroître l'intensité de l'effort du jeune sans avoir l'intention de le faire.

pas seulement lieu à l'occasion de la conclusion du contrat mais s'activant pendant toute la période d'exécution (en particulier pendant la période d'entrée organisationnelle).

Le processus d'entrée dans l'entreprise est donc mis à profit pour rassembler l'information utile permettant de faire des choix efficaces en matière de rémunération. Ces choix doivent néanmoins être élargis puisqu'ils peuvent également porter sur la définition des termes d'un nouvel arrangement contractuel lorsque le recrutement comporte plusieurs séquences. C'est le cas par exemple lorsque l'employeur envisage la forme contractuelle susceptible de faire suite à un CDD ou un contrat en alternance, forme la plus optimale pour lui et qui « assure » en même temps le jeune compte tenu de son aversion pour le risque.

Cette approche en terme aléa moral présente cependant une limite : si les qualités ou compétences des individus résultent de décisions de leur part compte tenu notamment du volume d'effort qu'ils choisissent de déployer, sur quelle base les employeurs confirment-ils un jeune dans un emploi ? Là encore l'analyse achoppe sur la distinction existante entre les qualités (définie comme des efforts) et les informations sur ces qualités.

Akerlof (1984) a proposé de mettre en rapport les efforts consentis par le salarié (autrement dit la mise en œuvre effective des qualités) avec une norme d'effort propre à un groupe et le salaire qui y est associé. Dans la mesure où l'employeur et le jeune salarié parviennent à nouer une certaine collaboration par un système de don partiel (« partial gift ») et de contre don, il existerait une convention d'effort à laquelle les deux parties se référeraient. A défaut de respecter cette règle définie collectivement et fixant la productivité normalement attendue, le jeune s'expose à l'exclusion. Est ici développée l'idée d'une convention d'effort. Dans cette perspective, l'insertion organisationnelle supporterait un travail de mise en place des éléments de la convention d'effort. Akerlof estime que l'entreprise a tout intérêt à établir une norme inférieure à celle que chacun des groupes adopte. Selon lui, cette faible exigence relative se traduirait pour les jeunes employés par le sentiment d'être bien traités, lesquels, en retour, intensifieraient leur effort.

Il nous faut donc puiser dans des modèles qui abordent de manière plus frontale la question de l'expérimentation ou de l'évaluation des qualités au cours de l'insertion organisationnelle.

3.2. Modes d'appariements et expérimentation de la qualité de la relation d'emploi

Si nous empruntons à Jovanovic une perspective en terme d'appariement (cf. encadré), nous nous en éloignons cependant par la vision des qualités sous-jacentes à cette théorie.

<p>Encadré : la théorie des appariements (in Ballot, <i>Travail et Emploi</i>, n°54, 1992)</p>

Elle part du constat que les individus et les emplois sont hétérogènes et considère que la productivité d'un individu, varie selon l'emploi qu'il occupe. L'appariement peut donc être bon ou mauvais (ou moyen). Cette idée simple permet de proposer des explications pour plusieurs phénomènes importants sur le marché du travail. En particulier, elle prédit une relation croissante entre salaire et ancienneté, fondée sur un biais de sélection.

En effet, ceux des salariés récemment embauchés qui sont peu productifs car mal appariés démissionnent peu à peu ou sont licenciés. Seuls les bons appariements rémunérés sur un marché supposé concurrentiel par des salaires élevés acquièrent une ancienneté forte. Il est important de noter que la relation croissante

n'existe qu'au niveau agrégé de la cohorte des embauchés à une certaine date. Les salariés ne bénéficient pas d'un salaire croissant.

Toutefois, le modèle peut être aisément étendu pour rendre compte d'un profil individuel de salaire croissant à l'ancienneté. On suppose maintenant que l'employeur apprend progressivement à connaître la productivité de son salarié et ajuste le salaire à cette productivité. Les salariés bien appariés voient donc leur salaire croître, mais temporairement, les autres voient leur salaire baisser et démissionnent.

Cette théorie est devenue la théorie "néo-classique" dominante en matière de mobilité et fait l'objet de développements constants tendant à englober la théorie du capital humain comme cas particulier.

Référence :Jovanovic (1979)

En effet, celle-ci considère les qualités comme étant des données qui sont amenées à se révéler dans le cadre de la relation d'emploi : soit par une démarche d'inspection, c'est-à-dire que l'on valide des qualités repérées en amont de la contractualisation, c'est-à-dire que l'on vérifie la conformité des qualités de la nouvelle recrue par rapport à des standards (« contrôle qualité »)⁴² ; soit par une démarche d'expérimentation, c'est-à-dire que l'on prend la mesure des qualités dont fait preuve une nouvelle recrue sans que celles-ci aient été définies au préalable. Nous situons pour notre part, l'appariement dans une perspective conventionnaliste en considérant que les qualités sont construites par les acteurs, eux-mêmes, chemin faisant, au cours de la relation d'emploi. Elles ne sont donc pas figées.

De Larquier (1997) tente de formaliser **le processus d'acquisition de connaissances au cours des phases d'entrée dans l'entreprise**, lorsqu'à la suite de l'examen de sa candidature, un salarié est jugé sur sa participation effective au travail. Elle introduit pour ce faire les notions ***d'appariement*** et ***d'expérimentation***.

⁴² A propos de cette fonction d'inspection, Cf. Gomez, Qualité et théorie des conventions, Economica, 1994, pp. 12-46.

L'appariement renvoie à la qualité de la relation d'emploi entre un jeune et une entreprise. Dans la continuité de Jovanovic (1979), elle suppose que « *la qualité d'une relation d'emploi n'est spécifique ni au salarié, ni au poste, mais à l'appariement des deux. Il n'existe ni bons ou mauvais travailleurs, ni bons ou mauvais emplois, il n'existe que de bonnes ou mauvaises relations d'emploi* » (p. 59).

L'expérimentation renvoie au processus d'acquisition de connaissances durant les périodes d'insertion organisationnelle : « *parce qu'elle s'inscrit dans la durée, toute relation d'emploi est décrite par un ensemble de caractéristiques d'inspection (parfaitement connue dès la rencontre des partenaires éventuels) et de caractéristiques d'expérimentation (révélées progressivement lors du déroulement de la relation d'emploi). Par conséquent, lors de la création d'une relation d'emploi, les partenaires évaluent la qualité de leur appariement compte tenu de la connaissance des caractéristiques d'inspection et de l'anticipation des caractéristiques d'expérimentation. Mais cette qualité n'est pas statique, elle se révèle au cours de la relation effective. L'expérimentation peut ainsi conduire à l'interruption de la relation d'emploi* » (p. 59). Elle peut aussi, à l'inverse, conduire à la confirmation juridique du jeune dans un emploi permanent.

Ce n'est donc pas tant une accumulation d'informations sur la qualité des candidats qu'une expérimentation de la qualité de la relation d'emploi entre (et par) les deux protagonistes (entreprise et jeune) qui apparaît au cœur des processus d'insertion organisationnelle.

La question centrale est alors la suivante : comment les acteurs apprécient-ils la qualité de la relation d'emploi et comment contrôlent-ils le processus d'expérimentation ? De Larquier identifie trois modes d'ajustement différents entre l'entreprise et le jeune auxquels correspondent des modes spécifiques d'évaluation de la relation d'emploi⁴³ : les appariements de nature marchande, de nature industrielle et de nature domestique.

Des *appariements de nature marchande se nouent entre un « agent » et une « prestation »* sur une base que l'on peut qualifier d'anonyme : un contrat prescrit l'ensemble des tâches relatives à un poste ainsi que le salaire versé en retour, toute référence aux spécificités du travailleur et au collectif qui l'entoure étant évacuée de la relation. **Dans ce type d'appariement, l'accent est mis sur la rentabilité.** La qualité de la relation d'emploi est jugée directement en fonction de ce critère.

« *Est de bonne qualité l'appariement rentable, celui qui maximise le revenu du salarié sur le marché du travail et le profit de l'employeur sur le marché de son produit. Par ailleurs, la rentabilité doit être immédiate ; ne pas respecter cet impératif est la principale cause de défaillance de l'appariement qui mène à sa rupture* » (p. 62). Comme le note De Larquier, l'information que

⁴³ L'auteur construit sa typologie de manière déductive, à partir des trois modèles d'entreprise dégagés par Eymard-Duvernay et des travaux empiriques de Saunier et Bessy.

l'employeur va chercher à obtenir lors du processus d'expérimentation apparaît ainsi relativement rudimentaire puisqu'il s'agit de prendre la seule mesure du gain que lui procure l'appariement.

Ces appariements s'observent dans des entreprises qui font le choix de répercuter sur la gestion interne de leurs ressources humaines les variations qui pèsent sur le volume de leur activité et/ou le prix de leurs produits. Dans ce modèle d'entreprise marchand, « *l'employeur choisit de garder ou de créer au sein de son entreprise tout appariement susceptible d'être rentable et de faire disparaître les appariements qui ne sont plus des centres de profit positifs* ». Et l'auteur d'ajouter : « *la relation de nature marchande n'a pas pour objectif de durer* » (p. 62).

Des appariements de nature industrielle s'établissent entre un jeune, défini principalement par ses compétences (un « technicien » certifié par un diplôme), **et un poste situé dans un « dispositif technique »**. Dans ce type d'appariement, l'accent est mis sur la **recherche de l'efficacité technique et de la cohérence interne au sein d'un collectif de travail** soutenu par un réseau solidifié de postes.

« L'entreprise décrète productif l'appariement qui, dans le dispositif technique, participe à l'amélioration continue de la technologie et de la qualité du produit final. Le travailleur, quant à lui, évalue la qualité de sa relation d'emploi en rapport avec la valorisation ou l'amélioration de ses compétences techniques. Dans le modèle industriel, est de bonne qualité l'appariement qui demande et produit des compétences techniques en continuel progrès. L'appariement qui freine la performance du collectif ou qui gaspille les capacités du technicien est donc défaillant » (p. 63). Ainsi la qualité de l'appariement de nature industrielle est-elle évaluée en fonction des compétences techniques (présentes et futures).

La phase d'expérimentation caractéristique de l'appariement industriel est mise à profit pour rechercher une information plus approfondie que celle mobilisée pour évaluer la qualité de l'appariement marchand. Elle s'appuie notamment sur une analyse « scientifique » des performances des nouveaux arrivants et de l'adéquation entre, d'un côté, les « théories en action » des jeunes selon l'expression d'Argyris et Schön et, d'un autre côté, les postes inscrits dans une structure industrielle et dans un système d'emplois.

La connexion entre la qualité de l'appariement et le résultat de l'entreprise apparaît en outre beaucoup plus lâche que dans la relation marchande. D'abord, parce que comme on a pu le voir, l'appariement est jugé en fonction de son impact sur l'efficacité du dispositif technique. Ensuite parce que les erreurs, défaillance ou faible rentabilité d'une recrue peuvent être admises à court terme si l'entreprise envisage une compensation sur le moyen ou long terme. Il en va de même, à l'inverse, pour un jeune qui peut se satisfaire d'un poste avec une faible valorisation technique (notamment par rapport avec son niveau de qualification) s'il entrevoit la possibilité d'une progression de carrière.

L'appariement industriel procède, dans cette perspective, d'un investissement réciproque pour l'entreprise et pour le jeune qui s'engagent : « *le technicien et l'organisation appariés misent sur la progression technique de leur relation dans un univers structuré et ignorant l'instabilité à court terme du marché* » (p. 63). Le recours à la formation et l'existence de modes et procédures codifiés de gestion des parcours individuels d'insertion organisationnelle viennent soutenir la progression technique du jeune dans l'entreprise et revêtent ainsi une place importante.

Des ***appariements de nature domestique se nouent entre un jeune et une « place » dans une « entreprise-maison »***. Dans ce type d'appariement, la relation d'emploi prend place au sein d'un collectif soutenu non plus, comme dans l'appariement industriel, par un réseau solidifié de postes mais par un réseau de liens interpersonnels tissés au cours du temps. L'accent est donc mis sur **les rapports personnels de proximité, sur l'instauration et le maintien de relation de confiance entre les membres d'une communauté de travail** (« des artisans ») caractérisée par la détention de savoir-faire forgés et transmis là encore avec le temps.

« La qualité de la relation d'emploi est étroitement liée à la qualité des relations que chacun des artisans du collectif entretient avec les autres membres. Les qualités pertinentes sont de nature « empiriques » : il s'agit de sens pratique, d'honnêteté, de disponibilité, etc, indissociables du savoir-faire et des compétences professionnelles de la « maison » ou du métier » (p. 64).

La phase d'insertion organisationnelle est alors mise à profit pour expérimenter les qualités empiriques que le jeune déploie à sa bonne intégration dans le réseau traditionnel, relationnel et productif de l'entreprise.

« Dans le modèle domestique, est de bonne qualité l'appariement qui perpétue la confiance car l'entretien des bonnes relations humaines et professionnelles est nécessaire à la sauvegarde et à l'enrichissement du savoir-faire traditionnel de l'entreprise » (p. 64).

La qualité de l'appariement est ainsi jugée sur la capacité à respecter, entretenir et enrichir le savoir-faire empirique de l'entreprise. C'est pourquoi l'appariement est considéré comme défaillant dès lors qu'une de ces qualités empiriques fait défaut, ce qui atteint la réputation d'un jeune. Le bon appariement est amené qu'en à lui à mûrir au sein de l'entreprise : cette dernière mise dans cette perspective sur une relation durable avec le salarié afin qu'il puisse s'imprégner du « savoir-maison » puis le transmettre à son tour. L'ancienneté de l'appariement est alors garante de la place et des fonctions du salarié dans l'organisation. Mais cette situation à son revers pour les plus jeunes arrivés qui sont généralement les premiers sacrifiés en cas de difficultés économiques.

Contrairement aux modes d'évaluation de l'appariement industriel qui s'appuient sur des procédures codifiées, il n'en est pas de même ici. C'est en effet surtout par le mode oral, sans le soutien de règles et mécanismes formels, que se transmettent les informations sur un jeune. Ces informations transitent par des intermédiaires (ou des médiateurs) qui appartiennent à

l'environnement proche du jeune : tuteur, collègues, hiérarchiques directs. Ce mode d'évaluation permet une diffusion d'information plus souple et adaptée à chaque cas, la réputation du médiateur en garantissant la fiabilité.

Les appariements industriels et domestiques désignent en définitive des formes de relation qui se construisent dans la durée, par opposition aux appariements marchands susceptibles de s'interrompre à tout moment dès lors que la relation d'emploi, ou l'arrangement contractuel qui la supporte⁴⁴, n'est plus considérée comme assez intéressante par l'une des parties.

L'apport principal du travail de De Larquier est ainsi de montrer **qu'il existe une pluralité de modes d'appariements entre un jeune et une organisation**, lesquels mobilisent des modes différents d'évaluation des qualités venant expliquer la formation, la poursuite et l'interruption des relations d'emploi. Nous avons choisi de focaliser l'attention sur la description que l'auteur réalise des modalités de l'expérimentation en négligeant les modalités de l'appariement qui se cristallisent à l'occasion des opérations de sélection.

On peut toutefois, au passage, souligner la cohérence entre modalités de l'appariement et modalités de l'expérimentation en décrivant brièvement les premières: importance de la qualification (certifiée par des titres) et de procédures formalisées pour les opérations de sélection dans le modèle industriel ; importance de la réputation des personnes qui porte la candidature du jeune dans le modèle domestique (Granovetter, 1974) ; importance du prix dans le modèle marchand.

L'auteur n'épuise certes pas la multiplicité des formes de relation qui se nouent entre les protagonistes de l'insertion organisationnelle. Il faut surtout considérer les trois modèles qu'elle dégage comme des formes pures, des idéaux-types en quelque sorte. Dès lors, la question que l'on peut se poser est de savoir comment s'agencent les différentes formes d'évaluation dans des décisions de confirmation. L'auteur propose finalement un cadre fructueux permettant de mieux comprendre pourquoi une relation d'emploi se délite ou au contraire se pérennise. Pour ce faire, elle porte son regard sur le processus d'expérimentation qui s'active pendant l'insertion organisationnelle en partant de l'idée que les modes d'évaluation de la relation d'emploi se construisent autour de « convention de qualité ». Soumettre à l'épreuve de la réalité la qualité de l'appariement (« l'expérimenter ») suppose en effet que les acteurs amenés à évaluer la relation d'emploi disposent de « cadres de référence », de grilles de lecture leur permettant de sélectionner un type d'information et de l'interpréter. Et comme on a pu le voir, il existe pas qu'un modèle unique de cadre de référence.

⁴⁴ Un employeur peut très bien être satisfait de la rentabilité d'un appariement mais choisir de l'interrompre pour privilégier un autre arrangement contractuel auquel sont associés des avantages financiers jugés intéressants.

Il faut donc approfondir cette **notion de convention de qualité** car elle sert d'appui à l'approche de l'insertion organisationnelle développée dans le cadre de notre travail. Dans notre approche, elle est utilisée cependant de manière plus extensive puisque nous considérons que les conventions interviennent dans le jugement porté sur les qualités de la relation d'emploi mais aussi dans la construction de ces qualités.

3.3. Les conventions de qualité dans l'analyse de l'insertion organisationnelle

Qu'est-ce qui fait qu'un jeune est confirmé dans un emploi à l'issue d'une période probatoire au sein d'une organisation ? L'utilisation du terme même de période « probatoire » rend compte du temps d'épreuve qui précède la confirmation, épreuve par laquelle passe un jeune pour prendre la mesure de son niveau et de la qualité de l'appariement (de « probare » : prouver). Dans cette perspective, l'insertion organisationnelle sert de support à un processus de réduction de l'incertitude quant aux qualités de l'appariement et aux capacités des nouveaux venus.

Les informations recherchées et recueillies au cours de l'insertion organisationnelle sont surtout de deux ordres : elles concernent bien sûr, dans une perspective de gestion de l'emploi, les besoins liés à l'évolution de l'activité de l'entreprise ; elles portent également sur les qualités de l'appariement et les qualités du jeune. L'absence d'incertitude quant à ces dernières, associée à des besoins plus ou moins clairement identifiés, peut alors conduire à transformer une relation précaire et fragile en un engagement durable.

D'Andria estime à cet égard que « *le passage par une confirmation de recrutement devient, du côté de l'entreprise, un moyen d'ajuster, de contrôler, voire d'infirmier le choix issu de la sélection des candidats* » (p. 42, 1995). C'est ce même mécanisme que décrit Bessy (1997) lorsqu'il avance, à propos d'une entreprise dont il étudie les modes de recrutement, que « *l'évaluation des compétences s'effectue au cours de la relation de travail, plutôt qu'au moment de l'embauche, ce qui est une façon de réduire le coût du recrutement en répondant également à la contrainte de la fluctuation économique* ». Si à l'inverse l'incertitude subsiste, l'employeur conserve la possibilité de différer la confirmation en attendant qu'elle ait disparue.

Appréhender l'insertion organisationnelle sous l'angle d'un processus de recherche et de traitement d'informations nous conduit à questionner plus attentivement la manière dont l'entreprise aborde ces informations pour asseoir la confirmation d'un jeune dans l'emploi. Nous introduisons un clivage entre les approches qui considèrent les qualités comme données et celles qui les considèrent comme construites.

Selon les premières approches, les qualités procéderaient d'une caractéristique quasi-naturelle (que cette nature soit régie par des lois physiologiques, sociales ou économiques) qu'il s'agirait : soit de révéler, en ayant par exemple recours à des signaux (modèle de signalement) ; soit de jouer

sur leur mise en œuvre effective par des mécanismes incitatifs. Selon les secondes approches, les qualités présentent un caractère construit. Telle est l'optique défendue par le courant conventionnaliste qui estime que la compétence relève de convention, c'est-à-dire d'un accord sur ce qu'est la compétence.

Comme l'avance Gomez, **la qualité « ne peut se déduire d'une analyse strictement objective, mais de ce qu'il est normal d'attendre en pareil cas, et par rapport auquel on pourra évaluer si la qualité observée est acceptable ou pas. Cette qualité attendue n'est qu'une conséquence de ce qui est accepté comme normal par les autres »** (1997, p. 66)⁴⁵.

La qualité fait l'objet d'un processus de construction sociale, de production d'accords sur la façon de la déterminer, c'est-à-dire de « conventions » qui peuvent varier d'une entreprise à l'autre et selon les collectifs de travail ou les personnes impliqués dans leur évaluation. En ce sens, Eymard-Duvernay et Marchal (1997) recourent à la notion de « convention de compétence » pour désigner des « grammaires d'information » sur le travail (ou sur sa productivité, l'expression devant être entendue au sens large). Ces grammaires constituent des langages et des corps d'expertise sur la compétence qui permettent de soutenir des évaluations sur la qualité du travail. Elles s'inscrivent dans une logique de structuration de l'information : elles interviennent en quelque sorte comme des règles de référence pour recueillir, traiter, mettre en ordre et interpréter des informations.

Suivant ces auteurs, **l'information est alors plus que de l'information : elle contribue à définir ce qu'est la compétence ; elle comporte un mode de jugement.** Comme ils le précisent, *« il n'y a pas une compétence existant préalablement au jugement et qu'il s'agirait de découvrir : le jugement contribue à la formation des compétences »* (p. 12).

Ainsi estiment-ils que le jugement des compétences relève du registre de l'action. C'est à partir de ce point de départ qu'ils prospectent les différentes manières dont se forme et s'exerce le jugement sur les compétences d'un candidat à l'embauche. L'un des intérêts de leur travail est de montrer comment le jugement d'un recruteur varie en passant d'une convention à une autre à l'aide d'intermédiaires. Le jugement, s'il est susceptible de s'appuyer sur des formes exclusives de jugement, procède en effet le plus souvent de démarche composite avec des passages entre ces différentes formes.

Les auteurs s'écartent ainsi des approches culturalistes qui insistent sur l'inscription des acteurs dans des espaces culturels qui sous-tendent durablement leur conception de ce qu'est la compétence. Leur intention est en effet surtout de comprendre des variations plus locales, *« supposant que plusieurs « cultures » peuvent être activées en un même lieu et qu'elles ne sont pas stabilisées sur longue période »* (p. 33).

⁴⁵ C'est nous qui soulignons.

Est donc rejetée toute idée de permanence d'un « modèle d'évaluation », résultant d'une structure intégrée, qui interdirait à l'acteur de changer de régime d'action dans ses relations d'évaluation. Il existe au contraire une pluralité de formes de jugement mobilisées au cours des opérations de sélection. Chacune de ces formes, et c'est là un point central de l'analyse des auteurs, est sous-tendue par une convention de compétence qui valorise différemment les qualités. Une telle approche amène à questionner plus attentivement le contexte informationnel sous-jacent à l'évaluation des qualités et à la confirmation de recrutement. Loin de présenter un caractère figé, loin de s'imposer aux acteurs comme une donnée exogène, ce contexte est construit par eux dans le cours de leur interaction.

Comme l'explique Eymard-Duvernay (1997), « *le processus de décision des acteurs comporte une espèce particulière de choix : celui qui porte sur la forme de la relation entre eux... Cette décision ne porte pas sur une action particulière, mais sur le cadre, le contexte d'un ensemble d'interactions. Les acteurs sont ainsi dotés d'une forte capacité réflexive : leur rationalité consiste non seulement à faire des choix dans un contexte de relations déterminé, mais aussi à agencer le contexte de relations qui conditionnent leur choix. Pour accentuer le paradoxe, on pourrait dire qu'ils ont le pouvoir de choisir la rationalité qu'ils vont suivre* » (pp. 17-18).

Les conventions sont alors à la fois le champ de l'action et des construits de l'interaction : elles fournissent aux acteurs en relation d'évaluation les connaissances et les règles sur lesquelles s'appuyer et se coordonner (« les bonnes façons d'évaluer les qualités d'un jeune ») ; elles constituent une action volontaire destinée à régler les relations en définissant des normes communes légitimes (d'efficacité, d'implication dans l'entreprise, ...).

Ces normes communes, qui émergent et se construisent dans l'interaction, opèrent alors comme des réducteurs d'incertitude « *pour sélectionner les caractéristiques de l'appariement sujettes à une expérimentation (l'expérimentation des autres caractéristiques n'apporte aucune information pertinente), pour collecter l'information, pour interpréter les observations et pour en tirer des conclusions* » (G. de Larquier, 1997, p. 61).

Souligner, comme le font les auteurs, que la compétence présente un caractère conventionnel et qu'il existe donc une pluralité de façon de l'exprimer et de la mesurer, invite à examiner plus attentivement les différentes conventions de compétences activées lors des opérations de sélection.

Il n'est pas dans notre intention de décrire trop longuement ces composantes sous-jacentes aux formes de jugement à l'embauche car cela déplacerait l'analyse de l'insertion organisationnelle vers les opérations de sélection. Pour autant, nous ne saurions négliger les jugements sur les compétences qui sont portés à l'occasion de l'embauche. Les phases de sélection et d'exercice effectif de l'activité ne peuvent en effet être analysées, a priori, comme deux séquences d'évaluation indépendantes, comme deux sas étanches l'un de l'autre. Nous considérons au

contraire qu'elles s'intègrent dans un même processus d'identification, de reconnaissance et d'évaluation des qualités d'un jeune aboutissant à la confirmation dans l'emploi⁴⁶. **C'est alors la stabilisation dans le temps de son jugement qui conduit un employeur à confirmer (ou à infirmer) un jeune dans l'emploi.**

Notons surtout que les auteurs établissent une carte des régimes d'action des recruteurs en fonction de la façon dont ceux-ci décident d'entrer en relation avec leur environnement, c'est-à-dire entre plusieurs conventions de compétences.

Sont distinguées les situations dans lesquelles le recruteur opère à distance des candidats (il les sélectionne sur un marché ou les ordonne en fonction de catégories institutionnelles) aux situations dans lesquelles il a des relations de proximité avec eux (dans des réseaux de relations ou au cours d'entretiens). D'un côté, les compétences font donc l'objet d'une planification, de l'autre d'une négociation.

Sont également distinguées les situations dans lesquelles le recruteur a des relations individualisées avec le candidat aux situations dans lesquelles ces relations s'insèrent dans des collectifs, qu'il s'agisse d'institutions ou de réseaux de relations.

Ces différents régimes d'action des recruteurs reposent sur des conceptions, il faut le rappeler, qui valorisent différemment les compétences. Il est clair que les régimes d'action mis en œuvre au cours de l'insertion professionnelle s'appuient davantage sur un registre de compétence négociée. Le double processus de modélisation des qualités (évaluation et mise en forme) à l'œuvre au cours de l'insertion fait jouer avec plus d'intensité les conventions de compétences émergentes et/ou distribuées.

De sorte que les qualités prises en ligne de compte pour confirmer un jeune ne sont pas les mêmes que celles considérées pour l'embaucher. On ne peut, pour autant, conclure à une extinction des conventions de compétences activées au moment de la sélection dès lors que le jeune entre dans l'entreprise: sans doute il y a-t-il affaiblissement des conventions de compétences planifiées (avec une remise en jeu, par exemple, des qualifications) mais il reste à savoir dans quelle mesure elles sont activées lorsqu'il s'agit de confirmer un jeune.

⁴⁶ Dans un travail où elle s'écarte d'une analyse en terme de convention et propose un cadre explicatif fondé sur une vision des compétences comme données, G. Larquier souligne les liens directs entre les deux phases de sélection et d'insertion : sur le marché, les connaissances qu'a un employeur des candidats (ou à l'inverse les connaissances qu'a un candidat des employeurs) constituent des croyances fondées sur des caractéristiques observables. La phase d'insertion organisationnelle permet dans ce cadre d'expérimenter ces croyances, en observant la productivité (ou les qualités) par une mise au travail effective. L'expérience acquise permet (ou non) de faire coïncider progressivement les résultats des expériences avec les croyances a priori. L'insertion organisationnelle est donc abordée comme un processus d'expérimentation au cours duquel les croyances se précisent progressivement. C'est donc ici moins les qualités du jeune qui sont mises à l'épreuve que les croyances sur ces qualités.

Tout comme le recruteur est amené à faire varier son jugement lors des opérations de sélection en fonction des tensions qu'il perçoit avec les acteurs de son environnement (avec les jeunes bien sûr, mais également avec les différents intermédiaires tels que des consultants), les protagonistes en charge de la confirmation peuvent également activer plusieurs formes de jugement pour consolider leur point de vue. Aussi, pouvons-nous nous interroger sur leur décision de confirmation lorsqu'ils se trouvent soumis à la sollicitation d'une pluralité de formes de jugement (ils sont confrontés à un champ de force en quelque sorte). Comment résolvent-ils, pour ne citer qu'un exemple, les perturbations ou les distorsions qui résultent des influences contradictoires émanant, les unes de qualifications, les autres d'intermédiaires, objets ou personnes, qui attestent des qualités d'un jeune ?

Un tel angle de questionnement nécessite de prendre en compte les dispositifs qui actualisent les conventions de compétences (Akrich, Callon, Latour, 1988).

La notion de dispositif est empruntée aux sociologues de la traduction. Ils désignent par là des formes d'agencements de relations, plus ou moins coûteuses, qui induisent l'activation de compétences spécifiques ; ces dispositifs sont constitués d'objets techniques, d'entités humaines⁴⁷ et non humaines, d'agencements de situations, d'habitudes incorporées dans la répétition des actions ou encore de compétences qui favorisent le recueil et le traitement de l'information tout en organisant le cadre politique des relations. Comme le dit par ailleurs Eymard-Duvernay, « *ces dispositifs instrumentent le traitement de l'information (registre cognitif) et soutiennent les règles de la relation (registre politique)* » (1997, p. 25).

Karpik s'attache, en ce sens, à l'étude des dispositifs de confiance qui permettent de transformer des « contrats fragiles en engagements crédibles » et stabilisés. Il offre ainsi une grille de lecture de l'insertion organisationnelle comme processus de co-construction de liens de confiance et d'engagements réciproques entre le jeune et l'organisation. Deux dispositifs servent, selon lui, de support à ce processus.

D'une part, les dispositifs de jugement permettent de réduire l'incertitude découlant de l'ignorance des qualités afin de prendre des engagements crédibles. Ils sont fondés, soit sur la confiance personnelle (le réseau), soit sur la confiance interpersonnelle (des classements de qualité tels que le diplôme, la réputation comme forme d'évaluation fondée sur le jugement social, des appellations de type labels, les guides d'école) ; Comme le souligne l'auteur, ces dispositifs agissent comme « *des opérateurs de connaissance* » qui produisent du savoir sur les qualités d'un jeune.

⁴⁷ A ce propos, Aubert et al. (1993) font état d'opinions et de pratiques gestionnaires nettement différenciées en matière d'évaluation. Ils distinguent deux positions extrêmes : l'une où l'acte d'évaluation relève de compétences spécifiques avec une évaluation des qualités confiée à des experts (à la DRH surtout) ; à l'opposé, tout se passe comme si l'évaluation était en quelques sortes une activité banalisée qu'il est possible de confier à tout professionnel de l'entreprise se trouvant généralement dans une position hiérarchique avantageuse. Dans ce second cas, le jugement repose essentiellement sur des face-à-face au cours de l'exercice effectif du travail.

D'autre part, les dispositifs de promesse circonscrivent les occasions d'opportunisme dans l'exécution du contrat pour garantir les engagements des partenaires ; sur un plan conceptuel, ces dispositifs nous paraissent proches de la notion de « **contrat psychologique** ». Celle-ci se définit comme les attentes en matière d'obligation réciproque de l'employé et de l'organisation. Le contrat psychologique évoque **l'ensemble des perceptions de ce que chaque partie est en droit de recevoir et a l'obligation de donner en échange de la contribution de l'autre partie dans la relation de travail** et se base ainsi sur les perceptions de promesses faites par chacune des parties dans la relation de travail. Le respect des attentes joue pleinement dans la pérennisation de la relation d'emploi en phase d'insertion.

Lorsque des individus sont durablement en relation, des réputations se constituent et permettent d'effectuer des transactions dans des situations d'incertitude. Le réseau, et avec lui l'ancrage du jugement localement, est l'un des moyens de faire face à l'incertitude avec une perte en généralité (par des codes de type nomenclatures de qualification, classement, guides) compensée par un gain en réalité : les acteurs n'utilisent pas que des codes et passent par des intermédiaires qui restituent des points de vue, donnant alors de la solidité au jugement. Les intermédiaires sont ici définis comme tous les acteurs et supports qui participent à l'accumulation de l'information sous certains formats.

Pour revenir aux dispositifs soutenant les jugements sur les qualités à l'embauche, on peut prendre l'illustration des dispositifs du marché. Ceux-ci orientent vers la mise en concurrence des candidats pour optimiser le choix du recruteur, chaque candidat étant supposé avoir une compétence individuelle et stable. Les journaux et les petites annonces permettent de faire circuler sur un espace large les offres d'emploi, de collecter en retour un grand nombre de CV qui seront évalués les uns par rapport aux autres à l'aune des profils de poste. Les tests mesurent les différentiels d'aptitude entre les individus. Les dispositifs de réseau induisent, par opposition, la transmission de proche en proche de points de vue locaux sur la compétence. Les vecteurs de cette transmission sont des intermédiaires, objets ou personnes, qui attestent des compétences.

Ainsi, un tuteur ou un maître d'apprentissage, par sa position d'accompagnateur du jeune en phase d'entrée organisationnelle et au cours de sa formation en entreprise, constitue un intermédiaire par lequel transite une information sur les qualités d'un jeune. Ce tuteur, au même titre que le responsable hiérarchique et les autres collègues de travail, est partie prenante d'un réseau dans lequel est engagé un jeune. C'est la solidité de ce réseau qui contribue à définir et stabiliser ses compétences. Encore nous faut-il aller plus loin dans l'analyse car, comme nous le verrons par la suite, le tuteur contribue d'autant plus à définir les compétences du jeune qu'il agit directement sur leur mise en forme. On voit par là l'imbrication d'un processus d'évaluation des qualités et d'un processus de construction de ces mêmes qualités. On sent bien également que si la multiplication du nombre d'intermédiaires est susceptible d'accroître le potentiel de façonnement et de mise en forme des qualités, qu'en est-il alors des risques de perturbation sur l'évaluation de ces qualités ?

Avant de clôturer cette partie consacrée à l'évaluation, nous voudrions insister sur l'idée que les jeunes ne font pas que subir les jugements dont ils sont l'objet. Ils réagissent en effet à la manière dont ils sont désignés. A ce propos, Monchatre (1998), à propos de la population cadre, examine le rôle des dispositifs de suivi et d'orientation professionnelle. Dans un travail consacré à l'analyse de la construction des déroulements de carrière en entreprise, elle met en perspective combien ces dispositifs, aussi bien formels qu'informels, participent de pratiques de " désignation " ou « d'étiquetage » des salariés. Les termes de désignation et d'étiquetage, directement empruntés à H.S. Becker (1985), sont utilisés pour rendre compte de l'idée que dans le cours des situations de travail s'opèrent en continu des évaluations sur les comportements des candidats, évaluations qui aboutissent précisément à les " désigner ". Rapportée au cas des nouveaux entrants en début de carrière, cette posture suggère que durant les phases d'insertion se joue un processus de désignation des jeunes. Ce processus, s'il fait intervenir les attributs initiaux des jeunes recrues tels que les diplômes, présente surtout un caractère émergent puisqu'il se construit dans le cours des interactions entre les protagonistes de l'insertion. Il influence, entre autre, la réputation d'un nouveau venu et les rôles qui vont lui être transmis (rôles pour lesquels il est donc désigné).

Monchatre dégage trois processus distincts de désignation. Sa typologie, assise sur des données empiriques importantes, porte sur le déroulement de carrière considéré dans sa globalité. Elle ne s'applique donc pas directement à l'insertion organisationnelle ou, s'il on préfère, au début de carrière. Elle mérite cependant d'être examinée car les dynamiques de désignation que l'auteur décrit s'initient bien souvent durant les phases de démarrage organisationnel qui revêtent dans ce cadre un caractère décisif. Prenant naissance durant l'insertion, les processus de désignation ainsi analysés sont donc susceptibles de s'appliquer, pour partie, aux nouvelles recrues. Une telle typologie invitent, en tout cas, à mettre en œuvre par ailleurs une prospection empirique spécifique aux jeunes :

- les processus de valorisation : ces processus d'étiquetage se manifestent par l'accélération de la progression hiérarchique et salariale des candidats. L'accélération en question est déclenchée par les hiérarchies qui mobilisent leurs réseaux de relations afin de favoriser la promotion du candidat qu'elles ont identifié comme « potentiel » ou « évolutif ». Monchartre évoque le cas d'un groupe pétrolier où les processus de valorisation sont mis en œuvre ou s'activent de bonne heure dans les parcours. Comme elle l'écrit à ce propos : « *les relations sont électrisées à tel point que des coup de foudre peuvent se produire dès le recrutement* » (p. 32). La hiérarchie a dans ce cas le pouvoir de choisir, former, voire propulser les jeunes repérés. Elle pratique notamment un coaching à distance mais serré des candidats ;

- les processus de professionnalisation : ces processus laissent beaucoup moins de place au relationnel et à l'affectivité que les précédents. Les acteurs de désignation sont d'autres professionnels, qui ont joué directement un rôle dans l'apprentissage des candidats ou en ont été les témoins privilégiés (on songe en particulier au tuteur). Désignés comme spécialistes, les candidats sont reconnus par leur valeur ajoutée technique. La désignation se manifeste par des progressions régulières sanctionnant des processus continus d'apprentissage tout en long de la vie professionnelle. Rapportés à un jeune en phase d'insertion, ces processus correspondraient à la reconnaissance de leur professionnalisme (maîtrise d'une expertise ou d'une technicité, présente ou en construction par une accumulation progressive d'expérience) ;
- les processus de marginalisation concernent les candidats qui présentent un retard au regard d'une " progression normale " ou qui, plus généralement, ne s'inscrivent pas dans les attendus. Tout écart à la norme rend les salariés concernés porteurs d'un stigmate au sens de Goffman (1963).

Monchartre insiste sur l'idée que les salariés réagissent à ces processus de désignation car ils sont dotés de capacité réflexive. Ainsi mobilisent-ils des ressources pour orienter, infléchir, ou corriger les désignations dont ils sont l'objet. Surtout ajoute-t-elle, ils mettent en œuvre des pratiques d'anticipation consistant en un contrôle réflexif de leur devenir directement influencé par les processus d'étiquetage à l'œuvre. Une telle approche, de nature interactionniste, invite à considérer que les évalués ne sont pas passifs au regard des appréciations dont ils sont l'objet : ils anticipent les formes d'évaluation en agissant sur les compétences qu'ils doivent construire.

